

Revista

de **E**ducación



**33**

ISSN 1853-1318  
ISSN 1853-1326 (en línea)  
Año 15 - Número 33  
Septiembre-diciembre 2024



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





*Revista*  
*de* **E***ducación*



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



**eudem**



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

**Autoridades:**

Decano: Dr Enrique Andriotti Romanin  
Vicedecana: Dra. 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  
Director del Departamento de Ciencias de la Educación: Dr. Jonathan Aguirre

AÑO XV – N° 33

Septiembre - Diciembre 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 cuatrimestral, dirigida a profesores, investigadores, estudiantes y público en general. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinares en el campo de la educación. Publica trabajos de investigación inéditos, ensayos, entrevistas y reseñas de libros, eventos y tesis. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales (según revisión del Equipo Editorial y en atención a las orientaciones publicadas) y sin otra restricción que la evaluación positiva de los referatos externos.

La REVISTA DE EDUCACIÓN ha sido incorporada a:

DOAJ  
DIRECTORY OF  
OPEN ACCESS  
JOURNALS



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

## **DIRECTORA**

Dra. María Marta Yedaide , Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

## **EQUIPO EDITORIAL**

Prof. Bárbara Bequiu, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Prof. Nadia Rodríguez, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

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

## **COMITÉ CIENTÍFICO**

Dr. Luis Porta, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Sonia Bazán, Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Dra. Cristina Martínez, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Prof. María Teresa Alcalá, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Sonia Araujo, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Enrique Bambozzi, Universidad Nacional de Villa María / Universidad Católica de Córdoba, Argentina

Antonio Bolívar Botfa, Universidad de Granada, España

Dra. María Borgström, Södertörn University - Estocolmo, Suecia

Dra. Ana Cambours de Donini, Universidad Nacional de General San Martín, Argentina

Alicia Camilloni, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Liliana Campagno, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Ana Candreva, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Susana Carena, Universidad Católica de Córdoba, Argentina

Ana Elvira Castañeda Castillo, Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia

Susana Celman, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

Susana M. Cordero, Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Adela Coria, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Valentín Cricco, Universidad de Morón, Argentina

Ángel Díaz Barriga, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Manuel Fernández Cruz, Universidad de Granada, España

Gustavo Fischman, Arizona State University, Estados Unidos

Enrique Gervilla Castillo, Universidad de Granada, España

Dra. Ana Graviz, Södertörn University - Estocolmo, Suecia

Dra. Violeta Guyot, Universidad Nacional de San Luis, Argentina

José Luis Jiménez Hurtado, Universidad Santo Tomás, Bogotá, Argentina

Oresta López Pérez, El Colegio de San Luis, México, México

Manuel Lorenzo Delgado, Universidad de Granada, España

Carina Kaplan, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Miguel Martín-Sánchez, Universidad de Extremadura, España, España

Dr. Antonio Medina Rivilla, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Graciela Merino, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Mg. María Cristina Nosei, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Dra. Marta Osorio Malaver, Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia

Ángel Pérez Gómez, Universidad de Málaga, España

Dra. Mónica Eva Pini, Universidad Nacional de General San Martín, Argentina

Dra. Vilma Pruzzo, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Lázaro Rodríguez Oliva, Universidad de Buenos Aires - Instituto de investigación Cultural Juan Marinello, Cuba

María Soledad Ramírez Montoya, Tecnológico de Monterrey, México, México

Dra. Liliana Sanjurjo, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Jesús Domingo Segovia, Universidad de Granada, España

Margarita Sgró, Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

María Teresa Sirvent, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Tomás Sola Martínez, Universidad de Granada, España

Dr. Pablo Daniel Vain, Universidad Nacional de Misiones/CONICET, Argentina

Delfina Veirave, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

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

Silvia Vilanova, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Dr. José Yuni, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina

## **DISEÑO**

Lic. Rosario Belén Barniu, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

## **SopORTE técnico - Plataforma OJS**

Prof. Luciana González, Secretaría de Investigación y Posgrado, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

**“Mirar las cosas de otra manera”: una conversación con Francesc Imbernon<sup>1</sup> sobre los desafíos de formar y ser docentes hoy**

**“Looking at Things Differently”: a Conversation with Francesc Imbernon on the Challenges of Training and Being Teachers Today**

Florentina Lapadula..... 17

**Sumario**

**Desigualdades sociales y educativas en los departamentos de Argentina: una aproximación a las condiciones materiales de las escuelas secundarias**

**Social and Educational Inequalities in The Departments of Argentina: an Approach to Material Conditions of Secondary Schools**

Jorgelina Sassera, Natalia Herger..... 27

**Una propuesta para la enseñanza de la historia en las licenciaturas de Ciencias Sociales: el balance historiográfico**

**A Proposal for Teaching History in Social Sciences Degrees: the Historiographic Balance**

Freddy Alexander Sierra Garzón..... 55

**La afectividad en el Nivel Superior Universitario: reflexiones en torno a las categorías de acompañamiento y escucha**

**Affectivity at the Higher University Level: Reflections on the Categories of Accompaniment and Listening**

Paula Valeria Gaggini, Stephanie Mailén Bustamante Salvatierra 71

**La Alfabetización Ambiental y la profesión académica: el caso de los docentes de turismo de la Universidad Nacional de Mar del Plata**

**Environmental Literacy and the Academic Profession: the Case of Tourism Teachers at the National University of Mar del Plata**

Marcela Bertoni..... 87

**Cohesión en el fortalecimiento de la escritura académica de estudiantes universitarios**

**Cohesion for the Strengthening of Academic Writing of University Students**

Ericka Vargas Castro..... 109

|  |                   |
|--|-------------------|
| <p><b><i>Juntos escribimos: espacios para escribir ciencia sin interrupciones</i></b><br/> <b><i>Writing Together: Spaces to Write Science Without Interruptions</i></b><br/>                 Elisabeth L. Rodas Brosam, Laura Colombo.....</p>  | <p><b>139</b></p> |
| <p><b><i>Los desafíos de planificar la enseñanza de Sociología en el nivel secundario de los estudiantes del profesorado Universitario en Sociología de la UNMDP</i></b><br/> <b><i>The Challenges of Planning the Teaching of Sociology at the Secondary Level of the Students of the Professor in Sociology of the UNMDP</i></b><br/>                 María Belén Capitan, Cristian Alejandro Darouiche.....</p> | <p><b>152</b></p> |
| <p><b><i>Planificar a partir del aprendizaje colaborativo en la formación inicial de profesores de Geografía</i></b><br/> <b><i>Planning from Collaborative Learning in the Initial Training of Geography Teachers</i></b><br/>                 María Natalia Prieto, Antonela Volonte, Guillermina Maradona, Maria Amalia Lorda.....</p>  | <p><b>167</b></p> |
| <p><b><i>La planificación de la enseñanza como contenido de la formación de docentes para el nivel superior: perspectivas de estudiantes</i></b><br/> <b><i>Teaching Planning as Content in University Teacher Education: Students' Perspectives</i></b><br/>                 Andrea Montano, María Elena Molina.....</p>  | <p><b>185</b></p> |
| <p><b><i>Intercambios virtuales entre docentes y alumnos en dos asignaturas del Nivel Superior en Odontología</i></b><br/> <b><i>Online Teacher-Student Exchanges in Two Dentistry University Courses</i></b><br/>                 Lourdes Morán, Laura Colombo.....</p>   | <p><b>205</b></p> |
| <p><b><i>Juventudes en pandemia: una reconstrucción de las experiencias educativas en el nivel secundario y universitario</i></b><br/> <b><i>Youth in Pandemic: a Reconstruction of Educational Experiences at Secondary and University Level</i></b><br/>                 Magdalena Lemus.....</p>  | <p><b>229</b></p> |

# Sumario

*El Espacio de Memoria Monte Pelloni desde su dimensión pedagógica. Materiales educativos en entornos virtuales*  
*The Monte Pelloni Memory Space from its Pedagogical Dimension. Educational Materials in Virtual Environments*  
 María Gabriela Chaparro, Mariángeles Glok Galli, Gabriela Casenave..... 261

*Las prácticas profesionales universitarias y su vínculo con la inserción laboral desde la mirada de los estudiantes. El caso de los Departamentos de Ciencias de la Administración y Economía de la Universidad Nacional del Sur*  
*University Professional Practices and Their Link with Job Placement from the Perspective of Students. The Case of the Departments of Administrative Sciences and Economics of the National University of the South*  
 Franco Finocchiaro, Carolina Tarayre..... 281

*El diálogo de saberes como posibilidad transformadora en contextos de Responsabilidad Social Universitaria: Una lectura desde la PRS de UNIMINUTO*  
*The Dialogue of Knowledge as a Transformative Possibility in Contexts of University Social Responsibility: A Perspective from the PRS of UNIMINUTO*  
 Falon Carolina Reina Vanegas, Yuly Paola Mususú Baquero, Luís Alfonso Aya Velandia..... 315

• **RESEÑAS libros**

*Reseña del libro: La cocina de la política educativa de Cecilia Veleda*  
 Ileana Paz Minutella..... 337

• **RESEÑAS eventos**

*La ETP en la provincia de Buenos Aires: diálogos entre la gestión y la investigación. Experiencia, aprendizajes e inquietudes*  
 Viviana Barnes Castilla..... 345

• **RESEÑAS tesis**

*Narrativas autobiográficas de gestos vitales: Investigación interpretativa en/con estudiantes y docentes del Taller de Aprendizaje Científico y Académico de la Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata*  
 Laura Proasi..... 355

# Sumario

*Hacer escuela en contextos de vulnerabilidad psicosocial. Un estudio interpretativo sobre la construcción de prácticas pedagógicas situadas a partir de los relatos docentes de la Escuela de Educación Secundaria N° 12 de la ciudad de Mar del Plata*

Abigail Bachmann..... 369

• **EVENTOS**

*Eventos*.....



## Pensamiento poético en los artículos de educación

El desafío de toda editorial es proponer un canto preliminar ante lo que se viene. Con esta premisa, me animo a pensar en de-construir el lenguaje poético presente en los escritos que hablan sobre educación, desde los márgenes interpretativos de la escritora argentina Liliana Bodoc (2017) quien nos regala en *Los confines de la palabra* un análisis exhaustivo, ético y estético a fin de comprender aquellas palabras que dejan ver sus trayectos más relevantes.

Si bien, la contienda de la palabra empieza con un silencio, en los entramados del pensamiento poético asentado en lo literario, Liliana Bodoc, sutilmente lo define como el que derriba muros, al que engrosa el lenguaje y renueva la realidad. Es más, presume que, lo poético colabora en el ejercicio de acercarse a construir otras realidades, mostrando un mundo mejor. Más que incitar a consumir nos alienta a soñar, desde la particularidad de cada uno. Desde allí la poesía recobra lo esencial siendo permeable, por lo que entiendo, que es posible acercarla a los párrafos que delinear las vivencias en educación. La belleza del lenguaje se entrelaza en los apartados científicos, la sensibilidad de la métrica expone una estructura, colar el carácter poético de los diálogos, conversaciones, entrevistas nos hace más livianos en nuestras subjetividades. La etimología de la palabra hacer poesía es accionar, por lo tanto no es forzoso pensarlo de esta manera, sino es poético.

En este andamio sensible se presenta la entrevista titulada: **Mirar las cosas de otra manera: una conversación con Francesc Imbernon sobre los desafíos de formar y ser docentes hoy**, aquí Florentina Lapadula dialoga con el catedrático Francesc Imbernon acerca de sus comienzos en el estudio de la formación y profesión docente en la perspectiva de conmemorar la experiencia de sus referentes y maestros que lo acompañaron a lo largo de su vida. El relato concuerda en reflexionar acerca de qué es ser docente hoy y las políticas educativas que entretejen en la formación docente.

Con miras a iniciar el abordaje de artículos es válido explorar en posibles tensiones, propias de los desacuerdos sociales y educativos considerados trascendentes, por lo tanto, aquí se presenta un estudio que plantea dichas dimensiones en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje denominado **Desigualdades sociales y educativas en los departamentos de Argentina: una aproximación a las condiciones materiales de las escuelas secundarias** expresado por Jorgelina Sasserá y Natalia Herger. El tratamiento parte de un análisis multivariable y socio-espacial para la comparación de las condiciones de vida y de las condiciones materiales de escolarización para el nivel secundario en los departamentos del país. Los resultados de esta investigación revelaron que a medida que aumenta la desfavorabilidad en las condiciones de vida de la población, también empeora la disponibilidad de recursos materiales en los establecimientos educativos.

Como rasgo distintivo, el tejido sensible de la educación superior propone diversas categorías de acción, en esta línea **Freddy Alexander Sierra Garzón** indaga en **Una propuesta para la enseñanza de la historia en las licenciaturas de Ciencias Sociales: el balance historiográfico**, dicha experiencia se llevó a cabo en la universidad la Gran Colombia sede-Bogotá la cual se orientó, metodológicamente con la propuesta de aprendizaje experiencial de John Dewey y el Aprendizaje Basado en Investigación.

A su vez, en la Universidad Nacional de Mar del Plata se promueven otros recorridos sensitivos a las prácticas de enseñanza en el nivel superior, próximo a las expresiones emocionales, tales como la afectividad y los sentimientos, impresiones que fueron abordadas por **Paula Valeria Gaggini, Stephanie Mailén y Bustamante Salvatierra** en **La afectividad en el Nivel Superior Universitario: reflexiones en torno a las categorías de acompañamiento y escucha**, como parte del proyecto “Filosofía y Educación: dimensión ético-política de la enseñanza universitaria” (2022-2023), del Grupo de investigación en Filosofía de la Educación (GIFE) radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) Facultad de Humanidades. Además, **Marcela Bertoni** hace evidente una discusión compleja de los desafíos que las universidades enfrentan en el marco de la Agenda 2030 a fin de incorporar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en sus funciones sustantivas para trabajar todos los aspectos de la sostenibilidad y contribuir a su logro e implementación, para eso nos presenta el texto **La Alfabetización Ambiental y la profesión académica: el caso de los docentes de turismo de la Universidad Nacional de Mar del Plata**, mediante una metodología acorde que, permitió explorar la opinión de los profesores, en términos de niveles de aprendizajes (preocupación ambiental, comportamientos, conocimiento y educación ambiental)

Por otra parte, al referirnos a lo complejo de la vida académica, un papel relevante lo ocupa el lenguaje creativo que convive a través de palabras y estructuras posibilitando el pasaje en escritura académica, así se refleja en estos dos artículos que se presentan en este número. El primero, titulado **Cohesión en el fortalecimiento de la escritura académica en estudiantes universitarios**, en el que **Ericka Vargas Castro** busca identificar las principales necesidades de los alumnos, en referencia a la cohesión como propiedad principal de dicha escritura, ya que posibilita la conformación lógico-semántica del texto. Sin dejar de ilustrar la escasez de algunos aspectos en pos de brindar recomendaciones sobre cómo abordarlas. El segundo, escrito por las autoras **Elisabeth Luisa Rodas Brosam y Laura Colombo**, denominado **Juntos escribimos: espacios para escribir ciencia sin interrupciones**, indagan acerca de los grupos de escritura donde la actividad principal es escribir en la compañía de otros de manera ininterrumpida se presentan como una opción para avanzar los textos. Este estudio de caso descriptivo presenta cómo se implementó este tipo de grupo de escritura en una universidad pública ecuatoriana y las motiva-

ciones y expectativas de los participantes al principio de la iniciativa.

Los siguientes artículos, abordan el tópico de la planificación como proceso sistemático de la enseñanza- aprendizaje, contando con el texto de **María Belén Capitan y Cristian Alejandro Darouiche, Los desafíos de planificar la enseñanza de Sociología en el nivel secundario de los estudiantes del profesorado Universitario en Sociología de la UNMDP**, en los que analizan las características y dificultades que presentó el proceso de planificación de la enseñanza, y su puesta en práctica para los estudiantes del Profesorado Universitario en Sociología de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En cuanto a la muestra estuvo conformada por cuatro practicantes que cursaron la carrera universitaria durante los años 2021 y 2022. Otro, a cargo de **María Natalia Prieto, Antonela Volonte , Guillermina Maradona y Maria Amalia Lorda** exponen **Planificar a partir del aprendizaje colaborativo en la formación inicial de profesores de Geografía**, plasmado desde la asignatura Didáctica y Práctica de la Geografía de la Universidad Nacional del Sur, Argentina, siendo su objetivo socializar una experiencia de organización de la enseñanza a partir del aprendizaje colaborativo desde la dimensión cognitiva y socio-afectiva del aprendizaje. En ésta, los estudiantes del profesorado planifican propuestas de aula (en el contexto de una microclase) con un tema geográfico escolar resultó una práctica valorada por su aporte al fortalecimiento del aprender a pensar “con el otro”. Con el afán de profundizar en la temática, **Andrea Montano y Maria Elena Molina** presentan **La planificación de la enseñanza como contenido de la formación de docentes para el nivel superior: perspectivas de estudiantes**, aquí intentan sistematizar y socializar la problematización de la construcción de la programación y planificación de la enseñanza como contenidos en la formación de docentes, desde la propuesta de la materia Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Desde la investigación en la acción y la enseñanza investigativa, este artículo, por un lado, socializa la experiencia pedagógica que implicó el diseño, la implementación y la evaluación de un seminario sobre la planificación de la enseñanza y, por otro, analiza 49 testimonios metadiscursivos de estudiantes practicantes en relación con dicha experiencia.

Hasta aquí, lo escrito acaparó flujos dialógicos que incuben a la presencialidad en el ámbito educativo, tanto en el nivel secundario como universitario. Ahora se suma otro espacio relacional, también desde las expresiones del lenguaje sensitivo, con intervenciones en la virtualidad y la hibridez. Así lo presentan **Lourdes Morán y Laura Colombo** en el texto **Intercambios virtuales entre docentes y alumnos en dos asignaturas del Nivel Superior en Odontología**. En este trabajo parten del entorno sociocultural del aprendizaje y un enfoque dialógico de los procesos de enseñanza y aprendizaje para analizar los intercambios virtuales en dos asignaturas de la carrera de odontología en el nivel superior. El estudio está centrado en comprender

cómo se desarrollan estos intercambios conversacionales docentes-estudiantes en la virtualidad durante las videoconferencias. Con focalización en las dimensiones comunicativa y pedagógica.

Por su parte, **Magdalena Lemus** con el escrito **Juventudes en pandemia: una reconstrucción de las experiencias educativas en el nivel secundario y universitario**, reconstruye dichas experiencias con el objetivo de comprender cómo fue vivida la educación remota de emergencia en Argentina. Además, identifica y compara qué aspectos motivaron el sostenimiento de la escolaridad y qué cuestiones resultaron más difíciles entre estudiantes de nivel secundario y universitario. El análisis realizado pretende aportar evidencia empírica para la comprensión del impacto social de la pandemia y también para el fortalecimiento de procesos educativos presenciales, virtuales e híbridos post pandemia.

En un marco más amplio, las autoras **María Gabriela Chaparro, Mariángeles Glok Galli y Gabriela Casenave** describen en el texto **El Espacio de Memoria Monte Pelloni desde su dimensión pedagógica. Materiales educativos en entornos virtuales**, elaborados para la página web del ex Centro Clandestino de Detención y Tortura (CCDyT) que funcionó durante la última dictadura en el partido de Olavarría. La propuesta integral incluye el diseño de la web y la difusión de las producciones realizadas por el equipo aprovechando las potencialidades de los medios digitales. También el desarrollo de la página y los contenidos permite vincular la información con otros espacios de memoria circunscritos en la región y a nivel nacional.

Para cerrar con la impronta de artículos, dejamos para el final, las experiencias en relación con las prácticas profesionales. **Franco Finocchiaro y Carolina Tarayre** profundizan en **Las prácticas profesionales universitarias y su vínculo con la inserción laboral desde la mirada de los estudiantes. El caso de los Departamentos de Ciencias de la Administración y Economía de la Universidad Nacional del Sur**, con el fin de analizar su potencialidad como actividad de formación profesional situada entre los estudios de grado y la transición al ámbito laboral. Para ello, se realizó una revisión de la literatura sobre los principales aportes vinculados a este tipo de prácticas profesionales y luego se analizaron los resultados de una encuesta realizada a los estudiantes que pasaron por dicha experiencia durante el año 2023. Desde otra perspectiva, y en palabras de **Falon Carolina Reina Vanegas, Yuly Paola Mususú Baquero, Luís Alfonso Aya Velandia** nos presentan **El diálogo de saberes como posibilidad transformadora en contextos de Responsabilidad Social Universitaria: Una lectura desde la PRS de UNIMINUTO** Para este estudio, se emplearon métodos como encuestas, grupos focales y revisión documental, en los que participaron docentes, estudiantes, líderes y lideresas comunitarias, así como participantes de los proyectos sociales de la PRS.

Respecto al apartado de reseñas, en este número nos encontramos con la visión

minuciosa, y en algún punto métrica de **Ileana Paz Minutella** en el texto **La cocina de las políticas educativas**, último libro publicado por Cecilia Veleda en 2023 (editado por Siglo XXI) donde busca mostrar las condiciones reales en las que se desarrollan las políticas educativas en las veinticuatro jurisdicciones responsables de la educación obligatoria en Argentina. Mientras que **Viviana Barnes Castilla** nos acerca una profunda y reflexiva recapitulación del Primer Conversatorio organizado por el área de Gestión de la Información de la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional, titulado **La ETP en la provincia de Buenos Aires: diálogos entre la gestión y la investigación. Experiencia, aprendizajes e inquietudes**, realizado el pasado mayo en la ciudad de La Plata.

Por último, el sentido poético de la tesis doctoral, conformada por la reseña de **Laura Proasi** denominada **Narrativas autobiográficas de gestos vitales: Investigación interpretativa en/con estudiantes y docentes del Taller de Aprendizaje Científico y Académico de la Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata**, en el que propone interpretar las prácticas de enseñanza, mediante las narrativas de docentes y estudiantes con especial atención en la intervención poética de los gestos vitales, las temporalidades difusas y las condiciones de intimidad en las que este proceso se pone en marcha en contexto de enseñanza en pandemia y postpandemia. A su vez, **Abigail Bachmann** recorre su tesis de grado titulada: **Hacer escuela en contextos de vulnerabilidad psicosocial. Un estudio interpretativo sobre la construcción de prácticas pedagógicas situadas a partir de los relatos docentes de la Escuela de Educación Secundaria N° 12 de la ciudad de Mar del Plata**, centrándose en la figura docente para intentar reconocer el empuje de sus prácticas vinculadas a la compleja dinámica territorial en la que conviven a diario en ese espacio educativo, con la intención de promover nuevas oportunidades socioeducativas para las y los estudiantes.

Marcela Ristol<sup>1</sup>

Mar del Plata, julio 2024

## Notas

<sup>1</sup>Magister en Arte, Museo y Gestión Patrimonial histórica. 2016. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla - España. Especialista en Docencia Universitaria. CONEAU - RES. 293/04. Universidad Nacional Mar Del Plata-Argentina. Profesora de Bibliotecología y documentación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctoranda en Educación - Investigación Narrativa y Autobiográfica – UNR.

## Referencias

Bodoc, Lilitiana. Canal Encuentro. (27 de setiembre 2017) *Los confines de la palabra: poesía*. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=JKvczu72lCg&t=5s>

*Revista*

*de*

**E**  
*ducación*



***ENTREVISTA***



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





***“Mirar las cosas de otra manera”*: una conversación con Francesc Imbernon<sup>1</sup> sobre los desafíos de formar y ser docentes hoy**

**“Looking at Things Differently”**: a Conversation with Francesc Imbernon on the Challenges of Training and Being Teachers Today

Florentina Lapadula<sup>2</sup>

### **Resumen**

Desde la Universidad de Barcelona, esta conversación con el Dr. Francesc Imbernon recorre sus comienzos en el estudio de la formación y profesión docente, indaga sobre sus referentes y maestros a lo largo de su trayectoria, para luego ahondar sobre las ideas que se encuentra construyendo en la actualidad. Este recorrido nos propone a mirar las cosas de otra manera para reflexionar sobre ser docente hoy y las políticas educativas actuales que se entretajan en la formación de las profesoras y los profesores en el contexto actual político, económico, social y cultural.

**Palabras claves:** formación docente; profesión docente; políticas educativas

## Resumo

Desde a Universidad de Barcelona, esta conversa com o Dr. Francesc Imbernon traça seus primórdios no estudo da formação e da profissão docente, investiga suas referências e mestres ao longo de sua trajetória e, aprofunda-se nas ideias que está construindo atualmente. Este recorrido nos propõe olhar as coisas de uma forma diferente para refletir sobre o ser professor hoje e as atuais políticas educacionais que estão imbricadas na formação de professores no atual contexto político, econômico, social e cultural.

**Palavras-chave:** formação de professores; profissão docente; políticas educacionais

## Abstract

From the University of Barcelona, this conversation with Dr. Francesc Imbernon covers his beginnings in the study of teaching training and profession, investigates his references and teachers throughout his career, and then delve into the ideas he is building currently. This journey proposes us to look at things in a different way to reflect on being a teacher today and the current educational policies that are interwoven in the training of teachers in the current political, economic, social and cultural context.

**Keywords:** Teacher Training; Teaching Profession; Educational Policies

Fecha de recepción: 2024-05-21  
Fecha de evaluación: 2024-06-04  
Fecha de evaluación: 2024-06-12  
Fecha de aceptación: 2024-06-24

**Florentina:** Primero quisiera agradecerle su disposición de aceptar este intercambio. Y me gustaría comenzar preguntándole ¿cómo comenzó su interés por el estudio en el campo de la formación y profesión docente?

**Francesc:** Fui maestro de primaria y después profesor de Magisterio y Pedagogía. Y a lo largo de mi carrera, mi propia vivencia en la práctica me llevó al análisis de la situación actual de las instituciones educativas y de formación, de los modelos profesionales y de formación que se ofrecen al alumnado y al profesorado y de cómo este bagaje repercute en la práctica real o ejercicio de la profesión. Asimismo, consideraré los valores positivos, el funcionamiento democrático y participativo, las lagunas y las deficiencias que integran tal formación. Y siempre me ha interesado la historia de la Educación y las políticas educativas.

En los años 80, coordiné una formación permanente en un territorio y así salió la idea de mi tesis doctoral. Y desde mi tesis (la tesis doctoral me llevó a profundizar a la formación permanente del profesorado un campo que en aquel momento no estaba muy desarrollado) y con el trabajo con el profesorado, empecé a preocuparme del análisis de la situación actual de la profesión docente desde el punto de vista de la mejora del colectivo profesional. Ello me ha implicado en analizar la tendencia autónoma y la dependiente que puede llevar a un desarrollo práctico de la docencia y luchar por un mejor el desarrollo profesional como colectivo. Tanto práctico como teórico y político.

También me ayudó mucho fundar la revista GUIX y la editorial Graó en los años 70. Me dio pie a ver la práctica de otros muchos maestros.

**Florentina:** En tu historia como profesor e investigador ¿Quiénes fueron sus maestros/as o referentes?

**Francesc:** Hay muchos. Al principio como estudiante y maestro tuve mucha influencia de la filosofía y técnicas Freinet. Practicando algunas técnicas Freinet (el diario, la imprenta, el texto y el dibujo libre, etc.) en mis clases de primaria y enseñando, después, a los futuros maestros.

Y también empiezo a "devorar" textos pedagógicos de Bogdan Suchodolski de Gramsci, Mario Lodi, Franco Passatore Bruno Ciari., Angel Pérez, Gimeno Sacristán, Lobrot, Carlos Lerena, Carr y Kemmis, entre muchos otros.

Se cierto que, aunque me haya dedicado, predominaren a la didáctica siempre he tenido tendencia a lecturas de teoría de la educación intentando fundamentar el qué hacía. Me ha preocupado mucho a lo largo de mi carrera ver que muchas de las prácticas educativas no se saben porque se hacen y esto me ha ido llevando a una pequeña obsesión para buscar las fuentes desde temas de fundamentos educativos.

Aunque como ideas confusas, mezcladas, los textos me empezaron a descubrir nuevas alternativas paradigmáticas, nuevos modelos, nuevas teorías, nuevos proce-

sos de investigación... Fui descubriendo que de todas las crisis experimentadas en el ámbito de las Ciencias de la Educación han surgido siempre nuevas perspectivas que contribuyen a su progreso científico. Aunque en ese momento fui consciente que la obsesión por la clarificación terminológica y epistemológica no podía impedir el debate sobre la acción de intervención en la educación.

Pero también aumentó mi implicación y mi compromiso con intentar mirar las cosas de otra manera (de cómo té las habían dado y de cómo té las habían enseñado), siempre he estado consciente que dedicarte a la educación, precisa un posicionamiento concreto sobre el carácter ético e ideológico de la aplicación de cualquier práctica educativa. Toda relación educativa es política. Así que muchas lecturas que marcaron el camino. Y aún estoy en ello.

**Florentina:** En 2017, publicó el libro “Ser docente en una sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar”. Desde entonces, el mundo ha experimentado cambios significativos debido a eventos políticos, socioculturales, económicos y sanitarios. Por lo tanto, me gustaría preguntarte: ¿Cómo definiría el rol del docente en la actualidad, en una sociedad que continúa siendo compleja pero diferente? ¿Cuáles cree que son los desafíos más importantes que enfrentamos como profesores y profesoras en estos tiempos?

**Francesc:** La profesión docente se desarrolla, hoy en día, en un contexto y un alumnado que ha variado substancialmente y que influirá en la profesión de enseñar. Un contexto sumamente complejo en todas sus facetas.

Creo que hubo un cambio de rumbo cuando empezamos a trabajar La teoría sociocultural de Vygotsky ya que nos proporciona un marco adecuado para analizar lo que sucede en el aula y, al mismo tiempo, nos permite situar el proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto mucho más amplio que el que proporciona la educación institucionalizada.

También ha influido en mi persona las aportaciones de la teoría crítica que nos proporcionan elementos de reflexión para analizar la dependencia sociocultural de los individuos, así como nos permite estar alerta para realizar una reflexión y una autorreflexión respecto a las contradicciones que aparecen en el desarrollo de la acción. Permite también tener en cuenta un principio de respeto a la diversidad y la singularidad libremente escogidos por los participantes. Intenta ser un elemento democratizador de todo el proyecto en la acción.

Y, ¿cómo no? la racionalidad comunicativa, entendida como la facultad de que los participantes en la interacción sean capaces de dar razón de sus actos y orientarse por pretensiones de validez enderezadas a ser intersubjetivamente reconocidas lo que nos permite introducir la reflexión como característica de toda acción humana.

Pero entrando en el cambio puedo decir que un verdadero cambio en la educación

no puede plantearse seriamente sin poseer un nuevo concepto y una nueva mentalidad de profesionalización del profesorado, al margen de misticismos trasnochados, sin definir una política educativa respecto al profesorado (o tener políticas erráticas de gobiernos ignorantes) ni sin tener en cuenta las escuelas y sus necesidades personales y colectivas en el territorio. Y esto supone romper ciertas inercias e ideologías institucionales que han perdurado y todavía perduran, aunque sea parcialmente, durante estos años. La educación ha de contribuir a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, al desarrollo institucional de los centros y de una nueva cultura profesional del profesorado.

Se han cambiado las condiciones en las que se produce la enseñanza, y han aumentado los retos. No es solo que la sociedad de hoy sea compleja, sino que también son mayores las necesidades de aprendizaje, y más ambiciosas las metas. Aprender hoy, no es tanto apropiarse de la "verdad", como dialogar con la incertidumbre y la complejidad, de manera que cualquier reflexión sobre el sentido de la institución escolar debe tener en cuenta el tipo de conocimiento que exige el mundo contemporáneo.

La defensa de una institución educativa democrática al servicio de la sociedad y del interés común sitúa en el centro de la educación al profesorado y a las comunidades educativas. A partir del contexto educativo actual, es necesario poner de relieve el modelo de profesional docente ligado a un trabajo autónomo, reflexivo y comprometido, lejos de la figura de un aplicador de estándares y normas, sujeto a perfiles profesionales que no corresponden con el trabajo educativo.

**Florentina:** Considerando el debate actual que se está dando en la Argentina, y también en otros países, sobre el papel de la educación pública ¿Cuáles son los modelos preponderantes en pugna en las políticas educativas referentes a formación docente? ¿Y cómo estas repercuten en el ser docente en la actualidad?

**Francesc:** Hace tiempo que la educación se tendría que apoyar en una reflexión de los que trabajan en la educación, sobre su práctica docente, de manera que los permita examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes..., realizando un proceso constante de autoevaluación que oriente el desarrollo profesional. Esto supone que la educación se ha de extender al terreno de las emociones y actitudes y tiene que cuestionarse permanentemente los valores y las concepciones implícitas de cada profesor y profesora sobre lo que piensa, hace y del trabajo colectivo. Y eso indica dar autonomía y no dependencia.

Si añadimos que los sistemas anteriores de educación no están funcionando del todo, los edificios escolares no son adecuados a una nueva forma de ver y practicar la educación, cada vez asume más importancia el cambio organizativo y de gestión, dar importancia a la educación emocional de las personas, la relación entre ellas, la comunidad y el contexto como elemento importante de educación, etc., y todo ello

cuesta mucho en las políticas educativas con los ataques violentos del conservadurismo, neoliberalismo político y casi neofascismo a cambios, donde en algunos aumenta la desorientación pero otros colectivos ofrecen una gran resistencia. Quizá para llevar a cabo ese cambio de prácticas educativas falta una mayor movilización del profesorado hacia una formulación colectiva de nuevas metas y estrategias destinadas a construir una educación basada en la libertad y democracia. Si ello no es posible baja la motivación del profesorado por hacer cosas diferentes, corre poco riesgo y, sobre todo, la innovación y el cambio aparece como un riesgo que pocos quieren correr. Y la política conservadora que está en aumento aprovecha para hacer el discurso de volver a lo de siempre, se aprovecha con la burocracia, imponiendo modelos más intervencionistas, tecnocráticos y formalizados, dificultando la autonomía y la democracia real y obstaculizando los procesos de cambio educativo. Y en eso está la lucha actual aquí y en muchos países.

Luchar en una enseñanza en el que el profesorado debe equilibrar entre sus propios objetivos, de las expectativas de la comunidad y de las necesidades de los alumnos. O sea, el fracaso escolar, algunas impertinencias, la disciplina, el trabajo con el alumnado individual y en grupo, los extensos temarios, la evaluación, la inclusión educativa, las nuevas tecnologías, etc. Y si la cultura académica que el profesorado ha recibido en la formación donde la esencia del contenido perdura y en donde la formación se ve únicamente como incentivo salarial o promoción y no como parte intrínseca de la profesión, sitúa al profesorado en una situación de vulnerabilidad, la angustia o la rutina. Y en eso se aprovechan los gobiernos neoliberales.

Por tanto, se ha de asumir una nueva forma de trabajar en la educación. Pero para ello es necesario dar más protagonismo al profesorado sobre su proceso de trabajo luchando contra la fragmentación curricular y el aislamiento. O sea, que el profesorado sea protagonista activo en su contexto laboral, aumentar su auto concepto, su autonomía, su consideración y su estatus laboral y social. Trabajar para comprender la enseñanza y el aprendizaje de las áreas del currículum, de los cambios del contexto, de las nuevas tecnologías de la información en manos del profesorado y del alumnado, a la forma de organizarse en las instituciones educativas, en la inclusión escolar de todos, al respeto al otro y todo lo que nos rodea o al fenómeno intercultural. Que les dejen trabajar.

**Florentina:** En el libro “De las políticas educativas a las prácticas escolares” reflexiona sobre los procesos formativos y afirma que estos cuestan mucho construirlos y poco destruirlos, me gustaría si pudiera explayarse más sobre esta idea.

**Francesc:** Es verdad. Cuesta mucho innovar, luchar por una mejor formación y educación y llegan políticas neoliberales, neoconservadores o neofascistas y lo destruyen rápido. Y después costará mucho más volver a construir nuevas políticas democráticas y libertadoras. Destruir es fácil, construir es muy difícil.

Se ha de continuar luchando por nuevas políticas educativas y también profesores y profesoras que tengan un proyecto educativo que se justifique en objetivos generales del sistema educativo y tengan autonomía para adaptar su enseñanza a las necesidades del alumnado y del contexto social, no a pruebas estandarizadas, para ello se debe confiar en los docentes y ellos a su vez en sus estudiantes. Es necesaria una nueva cultura basada en las raíces del éxito y la mejora social y no volver a caer en una racionalidad técnica como está pasando, donde las y los profesores se quedan mucho tiempo a elaborar mallas curriculares sobre todas las competencias, hacer indicadores y revisar cómo va la evaluación para comprobar la competencia y se puede caer en procesos rutinarios y administrativos. Volvemos al debate, que ya había sido superado, entonces, de educar o instruir.

**Florentina:** Siempre me parece interesante retomar, para pensar con otros, una pregunta que se presenta en el Diseño curricular de la formación inicial de Profesores/as de Educación primaria de la Provincia de Buenos Aires (Argentina), para usted ¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente?

**Francesc:** Una nueva Política Educativa parte del supuesto de una visión abierta de la formación, un currículum formativo más contextualizado y en una realidad basada en la confianza en los docentes, en su desarrollo más autónomo y la menor intervención del currículum formativo, en una escuela pública y laica donde la participación es fundamental y con una defensa de la igualdad, libertad, dignidad humana, democracia y justicia, buscando un progreso y bienestar social mayoritario.

Dar categoría social y profesional a la formación inicial y permanente ha de desarrollar al profesorado como un componente importante en la educación libre, más democrática y autónoma de las personas. Y, por supuesto, su mejora laboral y el “buen vivir”. Ver al profesorado como sujeto de formación y aprendizaje.

La innovación y el cambio en educación deben entenderse como componentes consustanciales de la profesión docente a los que no se puede renunciar. Un elemento estructural profesional necesario y abordable. La formación del profesorado debe integrar y trabajar esta dimensión, evitando la sensación de derrota y de imposibilidad de ser asumida ante la vertiginosa evolución de los acontecimientos, lo que se suele utilizar como justificación o coartada para reivindicar la vuelta a los modelos tradicionales o casi fascistas de enseñanza.

La formación del profesorado en las políticas educativas debería ser el desarrollo y extensión de prácticas vinculadas a la práctica profesional, más liberadoras, democráticas, de mayor autonomía y desarrollo de un pensamiento crítico en los docentes. Definir un proyecto humanista para un profesorado más preparado; y promover mayor flexibilidad, innovación e imaginación en formación.

Una formación docente que se vincule con los centros escolares, generando proyectos formativos compartidos en un nuevo espacio de desarrollo profesional que involucre tanto al profesorado en formación, al profesorado en ejercicio y al profesorado de las Facultades de Educación. Formación y sistema educativo deben considerarse desde el mismo sistema y finalidades

Por tanto, deberíamos desarrollar una formación inicial del profesorado para comprender una enseñanza y aprendizaje relevante y con sentido, que introduzca cambios en el contexto, en las nuevas tecnologías de la información, en la forma de organizarse en las instituciones educativas; y en la inclusión escolar, en el respeto a la otra persona y al fenómeno intercultural. Una formación más colaborativa, donde se comparte el conocimiento, la experiencia y el contexto, para encontrar nuevas alternativas al aprendizaje.

**Florentina:** Querido Francesc, muchas gracias por su tiempo y tus reflexiones... Es un gran incentivo para seguir pensando en la formación inicial docente.

## Notas

<sup>1</sup> Francisco Imbernón es catedrático de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Siempre ha estado preocupado por la teoría y la práctica educativa en diversos ámbitos y niveles. Esta preocupación le ha llevado, no únicamente a desarrollar tareas en formación inicial sino en la formación permanente del profesorado de todos los niveles educativos, y en la formación de profesionales de diversos sectores y formadores. Ha recibido varios premios y ha publicado diversos libros unipersonales sobre alternativas pedagógicas, sobre formación del profesorado, y diversos textos sobre temas educativos. Es miembro de diversos consejos de redacción y ha publicado numerosos artículos revistas educativas tanto nacionales como internacionales. En el campo de la investigación es director de diversas investigaciones tanto nacionales e internacionales. Es director del grupo reconocido de calidad de investigación sobre formación docente, así como profesor visitante en diversos países. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7566-6358>

<sup>2</sup> Doctoranda Programa Doctorado educación - Programa específico para la formación de investigadores en investigación narrativa (auto)biográfica y biográfica en educación-UNR. Becaria doctoral CONICET. Miembro del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Facultad de Humanidades - UNMdP. Profesora ISFDyT 96. E-mail: florentina.lapadula@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1102-7586>.

*Revista*

*de*

**E**  
*ducación*



***ARTÍCULOS***



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





## Desigualdades sociales y educativas en los departamentos de Argentina: una aproximación a las condiciones materiales de las escuelas secundarias

### Social and Educational Inequalities in The Departments of Argentina: an Approach to Material Conditions of Secondary Schools

Jorgelina Sassera<sup>1</sup>  
Natalia Herger<sup>2</sup>

#### Resumen

El estudio de la segmentación socioeducativa, reconoce la existencia de segmentos de instituciones con características desiguales que pueden afectar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Existen antecedentes que señalan que la población con mayores desventajas se concentra en instituciones con recursos materiales, edificios y docentes no adecuados, que incidirían en la permanencia y logros educativos de los estudiantes y por ende en la concreción del derecho a la educación. Este artículo presenta avances en la comprensión de las condiciones materiales de las escuelas de educación secundaria común en Argentina, en relación con las condiciones de vida de los departamentos del país. El estudio de las desigualdades sociales y educativas requiere de abordajes que den cuenta de las múltiples dimensiones involucradas, y desde una perspectiva en el nivel departamental, pues los tratamientos regionales o provinciales pueden ocultar heterogeneidades internas. El tratamiento parte de un análisis multivariable y socio-espacial para la comparación de las condiciones de vida y de las condiciones materiales de escolarización para el nivel secundario en los departamentos del país. La exploración realizada puso en evidencia cierta asociación entre la situación de favorabilidad-desfavorabilidad económica y social de los departamentos y los problemas de acceso y permanencia en la educación secundaria; que resultados mostraron que a medida que aumenta la desfavorabilidad en las condiciones de vida de la población, también empeora la disponibilidad de recursos materiales en los establecimientos educativos. Esto significaría una superposición de las desigualdades que sufren los adolescentes, especialmente aquellos con mayores dificultades económico-sociales.

**Palabras clave:** Argentina; educación secundaria; desigualdad educativa; instalaciones educativas; efecto del contexto

**Abstract**

The study of socio-educational segmentation takes into account the existence of segments of institutions with unequal characteristics that can affect the teaching and learning processes. Previous research indicate that the most disadvantaged population is concentrated in institutions with inadequate facilities and teaching resources, and that these conditions affect students' permanence and educational achievements and therefore right to education compliance. This article presents some insights about material conditions of common secondary schools in Argentina, in relation to living conditions of the country's departments. The study of social and educational inequalities requires approaches that account for multiple dimensions; and a departmental level perspective, since regional or provincial analysis may hide internal heterogeneities. The proposed treatment is based on a multivariate and socio-spatial analysis for the comparison of living conditions and schooling material conditions for the secondary level in the country's departments. The exploration revealed a certain association between economic and social situation of the departments and access and permanence problems in secondary education. Results showed that as the unfavorable living conditions of the population increase, the availability of material resources in educational establishments in the departments also worsens. This would mean an overlay of inequalities suffered by adolescents, especially those with greater socio-economic difficulties.

**Keywords:** Argentina; Educational Inequality; Secondary Education; Educational Facilities; Context Effect

Fecha de recepción: 2024-04-08  
Fecha de evaluación: 2024-05-12  
Fecha de evaluación: 2024-05-21  
Fecha de aceptación: 2024-05-27

## Introducción

Una manifestación de la retroalimentación entre las desigualdades sociales y las educativas, es la existencia de segmentos o circuitos de escuelas a los que accede y circula la población según su origen social, y que suponen condiciones desiguales de participación y apropiación del conocimiento. Las escuelas que conforman cada circuito – en tanto manifestación de la segmentación socio-educativa – disponen de recursos materiales, financieros y humanos diferenciales y, por lo tanto, ofrecen condiciones de escolarización desiguales para los niños, adolescentes, jóvenes que por ellas transitan.

El estudio de la segmentación socioeducativa permite poner de manifiesto los segmentos de instituciones con características desiguales que pueden afectar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Distintos estudios señalan que la población con mayores desventajas se concentra en instituciones con recursos materiales, edilicios y docentes no adecuados, y que estas condiciones inciden en la permanencia y en los logros educativos de los estudiantes, promoviendo la estratificación en el acceso al conocimiento (Bellei, 2013; Bezem, 2012a; Veleda, 2012; Llach, 2006; Llach y Cornejo, 2018; Riquelme, Herger y Sassera, 2021 y 2018).

Este artículo presenta avances en el análisis de las condiciones materiales de las escuelas de educación secundaria común en Argentina, en relación con las condiciones de vida de los departamentos en que se localizan los establecimientos. Estos resultados corresponden a una investigación, que propone la aproximación al estudio de la segmentación socioeducativa y considera las desigualdades sociales y educativas entre provincias y al interior de las mismas. El abordaje del artículo identifica las características de equipamiento, salas disponibles y conexión a la red de energía eléctrica, y plantea una clasificación multidimensional para distinguir distintos tipos de condiciones de las escuelas y permitir la comparación de situaciones nivel departamental.

El análisis busca lograr una mayor comprensión de la articulación entre desigualdades sociales y educativas intra-provinciales para orientar las medidas de atención de la población afectada por barreras que limitan la finalización del nivel secundario (Riquelme, Herger y Sassera, 2021). El conocimiento de las problemáticas en distintas escalas territoriales y niveles de gobierno, podría aportar a la planificación de las políticas para la detectar las dificultades y/o necesidades de las escuelas, definir tipos de intervenciones, programar y asignar los recursos - infraestructura, personal docente y no docente, equipamiento; etc.- según zonas, tipos de escuelas y población, monitorear o seguir procesos, avances o la persistencia de las dificultades, y posibilitar la coordinación entre las instancias de conducción educativa nacionales, provinciales y distritales<sup>3</sup>.

La primera parte del artículo presenta una selección de antecedentes sobre la

relación entre las desigualdades sociales y educativas y las desigualdades espaciales, para luego presentar algunos aportes acerca de la diferenciación en la dotación de recursos materiales y de acceso a servicios básicos de las instituciones educativas. El segundo punto explica brevemente el tratamiento metodológico multidimensional de las condiciones sociales y económicas de los departamentos y de las condiciones materiales de los establecimientos. El tercer apartado analiza las diferencias en las condiciones de vida de los departamentos de Argentina en tanto contexto o escenario que incide en el acceso y permanencia de la población en el nivel secundario. El punto cuatro plantea el interrogante sobre la relación entre las desigualdades sociales y la diferenciación de las condiciones materiales de las escuelas de educación secundaria en los departamentos del país. El cierre del artículo plantea la preocupación por las desigualdades en la concreción del derecho a la educación de la población al interior de las provincias y a las capacidades de planificación y asignación de recursos para responder a las situaciones de los departamentos y las localidades con las condiciones más críticas.

### **Aportes de las investigaciones de las últimas décadas para comprender la re- trealimentación entre las desigualdades socioeducativas y las desigualdades territoriales**

Este apartado presenta un breve estado de la cuestión sobre la relación de las desigualdades socio-educativas con las territoriales en las producciones internacionales y de Argentina, y revisa algunos antecedentes sobre la desigualdad en las condiciones materiales de escolarización en la educación secundaria en el país.

### **El análisis de las desigualdades socioespaciales y las desigualdades educati- vas en distintos niveles territoriales y los aportes para la planificación de las políticas educativas**

La desigualdad espacial guarda relación con la desigualdad en el espacio social al existir apropiaciones diferenciales de los lugares, servicios y bienes. El espacio físico y el espacio social se encuentran estrechamente enlazados, en este último los sujetos y los grupos son distribuidos según los capitales que posean (económico, social, cultural, educativo, etc.); en esta perspectiva “las distancias espaciales sobre el papel equivalen a las distancias sociales” (Bourdieu, 2003, p. 30).

El estudio de la relación entre las desigualdades educativas y la dimensión espacial en las distintas escalas y niveles territoriales puede aportar a la planificación y programación de las políticas públicas. Este enfoque permite contextualizar a las instituciones educativas, y propone una “lupa” o “lente” para analizar las distintas políticas, ya que “una buena política pública con enfoque de territorio será aquella

que logre la mayor cercanía hacia los sujetos para satisfacer a escala las necesidades locales, sin perder la visión del contexto nacional” (Corbetta, 2009, p. 265-266).

El abordaje de la dimensión espacial para tratar la relación entre territorio y políticas públicas y educativas, tiene trayectoria de décadas. Conocer las características sociales y educativas de la población, las características de la oferta educativa y la distribución territorial, permite evaluar las necesidades de cobertura y la existencia de barreras que impiden el acceso de la población dado que

el sistema educativo en cuanto bien y servicio tiene formas de planificación y organización que varían en función del nivel de enseñanza y de su localización espacial. Así un micro-sistema educativo local, supone una determinada estructura acorde a los requerimientos del área, es decir, estrategias particulares de expansión y distribución de oportunidades frente a la presión de la demanda de la población. (Beccaria y Riquelme, 1985, p. 57)

El territorio en sus distintos niveles y escalas aparece en las investigaciones de las últimas décadas como un factor que interviene en la producción de las desigualdades sociales y educativas; también como el ámbito de manifestación de estas desigualdades, y se busca comprender estos procesos para contribuir a la planificación de las políticas. Estos tratamientos, cuentan con una larga tradición en Argentina, por ejemplo, a través de estudios que destacaron las diferencias provinciales en el nivel educativo de la población y las disparidades entre los sistemas de cada jurisdicción (CONADE, 1968; Riquelme, 1978; FUDAL, 1978) que podrían vincularse con los desiguales niveles de desarrollo social y con los desequilibrios en la capacidad productiva que inciden en la generación y distribución de recursos. Las desigualdades sociales en general, y educativas en particular, requieren de un tratamiento provincial para comprender las dinámicas heterogéneas del sistema educativo de cada jurisdicción y la evolución de la oferta en relación con las necesidades educativas de la población. (Riquelme y Kodric, 2013).

El análisis provincial puede enriquecerse mediante un acercamiento al nivel de ámbitos de menor escala (departamentales y locales) para comprender las configuraciones específicas de las ofertas educativas en relación con las características socio-económicas de la población y su calidad de vida (FUDAL, 1978; Beccaria y Minujín, 1985, Beccaria y Riquelme, 1985; Riquelme, 1989, Velázquez, 2016; Fernández, Lemos y Viñar, 1997; Riquelme 2004; Riquelme, Herger y Sassera, 2018; Born, Montes y Cruzalegui, 2019).

Antecedentes internacionales analizaron la relación entre desigualdades educativas y localización provincial, regional y local (Vicent, Roscigno, Tomaskovic-Devey y Crowley, 2006, Blanco y Subirats, 2008; François y Poupeau, 2009; Itzcovich y Sourrouille, 2010; Rodríguez-Pose y Tselios, 2011; Bonal, Zancajo y Scandurra, 2019). En Argentina, distintas investigaciones han mostrado la existencia de un vínculo entre

la situación de la escuela y las características de la población que asiste a la misma y del área de emplazamiento; también se ha avanzado en mostrar la relación entre territorio y desigualdades educativas (Riquelme, 1989, 2004 y 2019; Veleda, 2012; Cetrángolo, Steinberg y Gatto, 2011; Steinberg y Tófaló, 2018; Di Virgilio y Serrati, 2019). Los antecedentes mencionados constituyen un marco de orientación de la relación entre desigualdades socioespaciales y educativas y para la interpretación de los problemas analizados en esta contribución.

### **Antecedentes sobre la relación entre recursos materiales de las escuelas y las desigualdades educativas ¿Importan las condiciones materiales?**

Una expresión de la desigualdad educativa es la segmentación socioeducativa - es decir- la conformación de circuitos, trayectos o grupos de instituciones educativas con características diferenciales a los que acceden de manera desigual las clases sociales (Baudelot y Establet, 1975; Bowles y Gintis, 1981; Ringer 1992; Braslavsky, 1985; Bellei, 2013; Viñao, 2002; Filmus et. al. 2001; Acosta, 2021; Krüger, 2012; Riquelme, Herger y Sassera, 2018). La segmentación del sistema educativo - que retroalimenta a la segmentación del mercado de trabajo y la segmentación y segregación urbanas -, produce situaciones de injusticia, pues no todas las personas son tratadas igualmente al existir escuelas con condiciones dispares respecto a recursos, docentes y equipamiento entre otros factores que incidirían en el aprendizaje (Ross y Lévacic, 1999:15).

El estudio de la segmentación socioeducativa requiere identificar los factores que intervienen en la diferenciación institucional y que podrían contribuir a la conformación de circuitos escolares y a situaciones de acceso y permanencia diferenciales de la población a la educación secundaria. Una preocupación, es dar cuenta de las problemáticas relacionadas con la dotación de recursos necesarios para garantizar las condiciones de cumplimiento del derecho a la educación en distintas escalas territoriales.

Entre los factores de diferenciación, es posible destacar algunos: condiciones edilicias y disponibilidad de espacios y recursos didácticos, equipamiento suficiente y localización. Las instalaciones físicas –es decir los edificios, el equipamiento y recursos didácticos- son medios para apoyar la enseñanza y el aprendizaje, y las distintas actividades que desarrollan docentes y estudiantes (Riquelme y Razquin, 1996; Riquelme, Herger y Sassera, 2018; Sassera, 2018 y 2014).

Las condiciones edilicias adecuadas y la disponibilidad de salones, aulas y bibliotecas son importantes para sostener la escolarización, garantizar el bienestar de los estudiantes y del personal, y según algunos estudios mejorar los resultados de la educación (Beynon, 1997; Cervini, 2002; Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011). Algunos aspectos de los edificios escolares remiten a la calidad y condiciones de manteni-

miento edilicias, tales como el acceso a las redes de electricidad, funcionamiento del equipamiento, y el acceso al agua segura. En este sentido, la carencia de los servicios básicos compromete el trato digno y pone en riesgo la salubridad e higiene (Falus y Goldberg, 2010). La disponibilidad de salas específicas para las actividades escolares construye las prácticas sociales en las escuelas. El establecimiento escolar no es “solamente un edificio”, sino que involucra lugares diferenciados que establecen límites, identidades y relaciones con los objetos que son relevantes para el desarrollo del aprendizaje (McGregor, 2004; OCDE, 2014).

Los recursos didácticos y equipamiento suficientes (por ejemplo, televisor, grabadoras, video-reproductores, etc.) favorecen la labor de los docentes y crean “climas pedagógicos adecuados”, al brindar oportunidades de acceso para los estudiantes que no pueden disponer de estos elementos en su hogar; a la vez contribuirían en contrarrestar la incidencia del nivel socioeconómico (Falus y Goldberg, 2010; Bezem, 2012a).

En Argentina, distintos estudios han señalado que las condiciones edilicias, el equipamiento y el acceso a los servicios básicos, constituyen factores que inciden en la diferenciación de los establecimientos educativos y que profundizan la segmentación y la segregación educativas. Un antecedente plantea la existencia de “escuelas pobres para pobres” mediante el análisis del capital físico (calidad edilicia y recursos didácticos), que resulta ser mayor cuanto más alto es el nivel socioeconómico de los alumnos (Llach y Schumacher, 2006). Otro estudio encuentra una relación positiva entre infraestructura escolar y los aprendizajes en el secundario, a partir de datos de la evaluación Aprender 2016 (Cornejo y Llach, 2018).

Un antecedente encuentra una correlación entre edificios de mayor calidad con alumnos de condiciones socioeconómicas más favorables en el sector estatal; así como una brecha entre provincias según recursos por habitante (CIPPEC, 2004). Otro aporte corrobora la distribución regresiva en algunas provincias de los recursos materiales, del equipamiento, de los recursos didácticos y de espacios diferenciados en las escuelas (Bezem, 2012a).

Las desigualdades son aún mayores en los ámbitos rurales donde se acumulan desigualdades sociales y educativas, una menor oferta de escuelas, mayor aislamiento, y menor disponibilidad de recursos materiales y humanos (Palamidessi, 2007; Bezem, 2012b; DINIECE, 2015; UNICEF, 2020). Un informe del Ministerio de Educación de la Nación (2020) señala la segmentación entre escuelas de gestión estatal y gestión privada y entre los ámbitos urbanos y rurales en el acceso a la red pública de agua (81% en estatal y 90% en privada, y 62% en rural y 90% en urbano).

A las disparidades por sector y ámbito, se suma la modalidad y el tamaño de los establecimientos. Las escuelas secundarias técnicas pequeñas - que incluyen a agropecuarias y agrotécnicas- cuentan con una menor dotación de recursos tales

como biblioteca, laboratorios e internet (Secretaría de Evaluación Educativa, 2017). Otro estudio sobre una muestra de escuelas secundarias técnicas de todo el país, encontró que las restricciones de recursos materiales y humanos, parecen incidir en las características e implementación de las prácticas profesionalizantes requeridas por el plan de estudio; las principales problemáticas son la “falta o inadecuación de los entornos formativos” (aulas, laboratorios, equipamiento) (33%), falta o escasez de insumos y otros materiales (8%) y falta de docentes (7%) (Riquelme, Herger y Sasser, 2018).

Las crisis sociales que ha atravesado América Latina y Argentina implicaron que la escuela fue adquiriendo funciones no pedagógicas de atención de las necesidades sociales, tales como la implementación de políticas compensatorias y de programas de nutrición (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994; Tenti, 2011). En 1997, el 11% de los estudiantes de la educación básica de gestión estatal recibían servicio de almuerzo, esta cifra fue en aumento hasta llegar al 25% en 2007 (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011). Un antecedente, encontró una relación negativa y significativa entre la cantidad de servicios de alimentación gratuita brindadas por parte de las escuelas primarias y secundarias y los resultados de las evaluaciones de aprendizaje (Cornejo y Llach, 2018). Un mayor conocimiento sobre la relación la dotación de los recursos edilicios y de equipamiento, así como de los servicios alimentarios y sociales de las escuelas y el contexto socioeconómico en que se encuentran, podría aportar a identificar las instituciones cuya población enfrenta mayores necesidades y desventajas, y que requieren de intervenciones educativas y de otras áreas de la política pública a fin de reducir las brechas existentes.

## Metodología

El estudio de las desigualdades sociales, requiere de abordajes que den cuenta de la complejidad y de las múltiples causas involucradas, y reflejen la articulación de las distintas dimensiones o factores que intervienen en su producción (Reygadas, 2004). Por otra parte, la comprensión de las disparidades territoriales, requiere de análisis en el nivel departamental, pues los tratamientos regionales o provinciales pueden ocultar las heterogeneidades internas.

La división política de la Argentina incluye 24 jurisdicción, cuya organización interna corresponde a departamentos o partidos. En el país existen 527 departamentos<sup>4</sup> con una realidad social y productiva propia e integrados por otras áreas de menor orden: ciudades con distintas poblaciones, parajes y áreas rurales. El análisis propuesto, busca encontrar similitudes y diferencias entre los departamentos de cada provincia para dar cuenta de contextos sociales y económicos similares o dispares; y lograr la identificación de grupos de departamentos y zonas que comparten características que afectan las condiciones de vida y de escolarización de la población (Cetrángolo,

Steinberg y Gatto 2011; Formichella, Krüger y. Reyes, s/f; Gómez y Pereyra, 2019).

Las dimensiones definidas para dar cuenta la diversidad en las condiciones de vida de la población, incluyen variables referidas a: i) hábitat y vivienda (hogares con pisos de materiales precarios; hogares sin saneamiento sanitario; hogares sin heladera según Censo 2010 del INDEC); ii) educación y acceso a la cultura (población entre 25 y 39 años de edad sin educación secundaria completa según Censo 2010 del INDEC); iii) características económico-productivas (cajeros automáticos cada 50.000 habitantes según Banco Central de la República Argentina, 2016 y del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2019). Cabe mencionar las limitaciones existentes en la producción y disponibilidad de fuentes de información sociales y educativas actualizadas y desagregadas que permitan mayor riqueza en el análisis.

El análisis multivariable se realizó a través de la técnica de conglomerados o cluster<sup>5</sup>, para la formación de grupos o clases de individuos homogéneos (similares o próximos) según las variables definidas (López Roldán y Fachelli, 2014). Luego se procedió al análisis interpretativo de los agrupamientos logrados para cada provincia, y se definieron cinco situaciones: muy favorable; favorable; intermedio; desfavorable; y muy desfavorable.

- Muy favorable: departamentos con valores muy bajos de hogares sin saneamiento, con piso precario y sin heladera, valores más altos y significativos en la cantidad de cajeros; menores valores de población que no finalizó la educación secundaria.

- Favorable: departamentos con valores bajos de hogares sin saneamiento, con piso precario y sin heladera, valores altos o moderados en la cantidad de cajeros; valores bajos de población que no finalizó la educación secundaria.

- Intermedio: grupo con situaciones donde pueden existir valores medios o altos en las condiciones de los hogares, pero con altas proporciones de población sin educación.

- Desfavorable: departamentos con valores medios y altos de hogares sin saneamiento, con piso precario y sin heladera, valores bajos en la cantidad de cajeros; valores moderados y altos de población que no finalizó la educación secundaria.

- Muy desfavorable: departamentos con valores muy altos de hogares sin saneamiento, con piso precario y sin heladera, valores muy bajos o nulos en la cantidad de cajeros y valores muy altos de población que no finalizó la educación secundaria

Para lograr la comparabilidad de los departamentos con independencia de la provincia en que se encuentren, se aplicaron técnicas de análisis socio-espacial con sistemas de información geográfica, que permitieron construir un Índice de clasificación global<sup>6</sup> para cada conglomerado de departamentos (Buzai y Baxendale, 2012; Velázquez, 2016; Sassera, 2016 y 2022). Los resultados fueron representados mediante mapas temáticos coropléticos y de cortes naturales con intervalos defini-

dos por la estructura de los datos- en la búsqueda de regularidades internas- y la optimización de Jenks (Buzai y Baxendale, 2012).

Esta misma técnica es utilizada para clasificar las condiciones de adecuación de los establecimientos de educación secundaria común de ambos sectores de gestión, con variables seleccionadas a nivel departamental del Relevamiento Anual 2017 (DIEE, MECCyT): beneficiarios del servicio de alimentación gratuita en las escuelas, establecimientos con laboratorio de informática; establecimientos con computadoras en funcionamiento; establecimientos con biblioteca; establecimientos con biblioteca y establecimientos con equipamiento en condiciones de uso.

El análisis se complementó con la construcción de una tipología final de situaciones de condiciones de vida y de condiciones materiales de escolarización, a partir de la exploración bivariada apoyada en la confección de gráficos de dispersión Buzai y Baxendale, 2012; López Roldán y Fachelli, 2014).

## **Resultados y discusión**

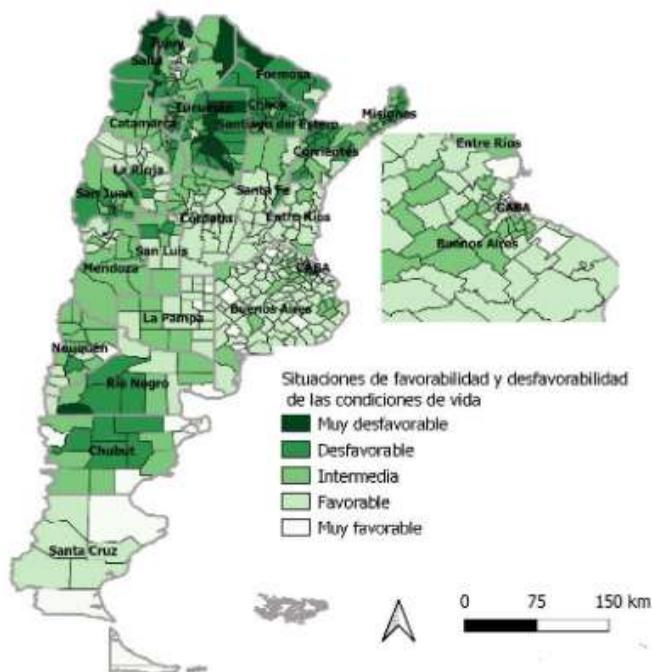
Una mirada multidimensional de las condiciones de vida a nivel departamental

Este punto presenta un tratamiento de las desigualdades sociales intra-provinciales a partir de la interpretación de las situaciones de favorabilidad y desfavorabilidad en las condiciones de vida de la población. El programa de investigación<sup>7</sup> ha avanzado en este análisis para todos los departamentos del país a través de la construcción de indicadores complejos que sintetizan diversas dimensiones sociales y económicas, así como del acceso y permanencia en la educación secundaria de adolescentes, jóvenes y adultos (Herger y Sassera, 2021; Riquelme, Herger y Sassera, 2021). El propósito es introducir a la clasificación socio económica de los departamentos, para en el próximo apartado interpretar las condiciones materiales de los establecimientos educativos que predominan en estos territorios.

Los resultados de esta clasificación de los departamentos de todo el país permitieron distinguir entre departamentos con condiciones sociales y económicas muy favorables y favorables, algunos con situaciones intermedias, hasta aquellos con condiciones desfavorables y aun fuertemente críticas o muy desfavorables.

## Mapa 1

*Departamentos de las provincias de Argentina según situación de favorabilidad y desfavorabilidad en las condiciones de vida*



*Nota.* Elaboración propia

Las situaciones de mayor favorabilidad - con valores muy bajos de hogares sin saneamiento, con piso precario y sin heladera, valores más altos y significativos en la cantidad de cajeros, y menores valores de población que no finalizó la educación secundaria - se localizan en áreas del centro del país (Ciudad de Buenos Aires, provincia de Buenos Aires, centro de Córdoba, sur de Santa Fe y Entre Ríos) y de la Patagonia (en La Pampa, Río negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego).

Las áreas o zonas con las situaciones más críticas, son aquellas en las que persisten problemas estructurales vinculados a las menores condiciones de saneamiento, precariedad de las viviendas y sus equipamientos, escasa disponibilidad de acceso a cajeros y en los que son altos o muy altos los porcentajes de población adulta que no finalizaron la educación secundaria. Estos departamentos corresponden a provincias del Noroeste y Noreste del país que históricamente han presentado

estructuras económicas y sociales con bajos niveles de desarrollo. En provincias de la Patagonia -en Río Negro y Chubut – existen departamentos en situaciones muy desfavorables que expresan las desigualdades internas en provincias con un desarrollo económico y social alta.

### **Persistencias en las desigualdades sociales y barreras para el acceso a la educación**

La investigación propone una aproximación a la incidencia de los contextos sociales y económicos de los departamentos con las características del acceso y permanencia en la educación secundaria. En este punto se exploran las desigualdades educativas respecto a las condiciones de vida en los departamentos del país.

Los análisis realizados pusieron en evidencia cierta asociación entre la situación de favorabilidad-desfavorabilidad económica y social de los departamentos y la incidencia en los problemas de acceso y permanencia en la educación secundaria. En los departamentos que presentan situaciones sociales y económicas más favorables del país, las tasas de repitencia, abandono y sobreedad son menores que en aquellos con situación desfavorable o muy desfavorable.

#### **Cuadro 1**

*Valor promedio de variables seleccionadas de la educación secundaria a nivel departamental por situación de favorabilidad en las condiciones de vida de los departamentos*

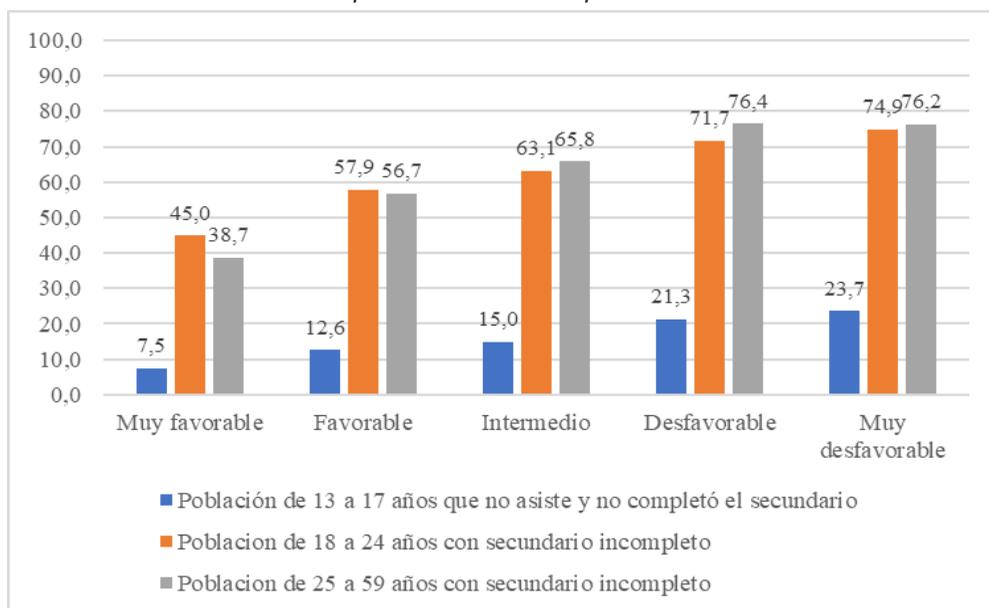
| Situación de favorabilidad en las condiciones de vida | Tasa de Abandono Interanual 2016-17 | Tasa de repitencia 2016 | Tasa de sobreedad 2017 | Tasa de egreso 2016 |
|---|-------------------------------------|-------------------------|------------------------|---------------------|
| Total departamentos                                   | 10,8                                | 11,2                    | 34,3                   | 44,9                |
| Muy favorable   | 9                                   | 10,7                    | 31,4                   | 51,3                |
| Favorable   | 10,2                                | 11,4                    | 30,6                   | 46,1                |
| Intermedio  | 11,3                                | 11,1                    | 34,2                   | 43,4                |
| Desfavorable  | 11,6                                | 10,9                    | 40,8                   | 42,2                |
| Muy desfavorable                                      | 13,5                                | 12,7                    | 44,7                   | 42,0                |
|   |                                     |                         |                        |                     |

*Nota.* Elaboración propia sobre la base de Relevamientos Anuales 2016, Ministerio de Educación de la Nación.

Las dificultades para lograr que los estudiantes finalicen el nivel secundario son uno de los mayores desafíos educativos en Argentina, que se agudiza al considerar los contextos sociales y económicos de los territorios. La tasa de egreso disminuye a la par que empeoran las condiciones de vida en los departamentos, mientras la tasa de egreso de las áreas muy favorables es levemente mayor al 50%, disminuye cerca de 10 puntos en el caso de los departamentos de situación desfavorable y muy desfavorable.

### Figura 1

*Población de 13 a 24 que no asiste y no completó el secundario, de 18 a 24 y de 25 a 59 años con secundario incompleto según situación de favorabilidad en las condiciones de vida de los departamentos. Valor promedio*



*Nota.* Elaboración propia sobre la base de INDEC, Censo nacional de población, hogares y viviendas 2010.

La contrapartida de las problemáticas en el acceso y la permanencia de la población en el nivel secundario se advierten al considerar a la población adolescente, joven y adulta que no completó la educación obligatoria en territorios desiguales. En los grupos de departamentos con situaciones sociales más desfavorables, es mayor

la proporción de los jóvenes de 13 a 17 años que no asisten y que tienen educación secundaria incompleta y la población adulta que no terminó la educación secundaria.

Los distintos indicadores dan cuenta que persiste la desigualdad educativa entre diferentes provincias y localidades, que inciden en las posibilidades de los adolescentes y jóvenes de finalizar la educación secundaria según las condiciones de vida del lugar de residencia. Ello constituye una dimensión para interpretar la *distribución ilusoria de la educación* (Riquelme, Herger y Sassera, 2018) que remite a la no concreción de la meta de acceso y permanencia de la población en el sistema educativo hasta cumplir los niveles obligatorios. La “ilusión” de la distribución contrasta con las desigualdades verificadas respecto a la repitencia, el abandono y el egreso en los territorios en los que predominan condiciones de vida desfavorables. Estas zonas requerirían la implementación o reorientación de acciones y recursos hacia la población con mayor desventaja social y educativa para completar los estudios obligatorios.

### **“Según donde viva, será mi escuela”. Desigualdades sociales y diferenciación de las condiciones materiales de las escuelas de educación secundaria**

Esta sección presenta avances en la indagación de la diferenciación de las condiciones materiales de escolarización en la educación secundaria y la relación de estas disparidades con las desigualdades territoriales.

### **Aportes para la identificación de áreas con mayores disparidades en las condiciones materiales de las escuelas secundarias**

Distintos estudios han mostrado que la dotación de recursos educativos está desigualmente distribuida entre escuelas, aunque esos aportes no permiten distinguir estas situaciones al interior de las provincias de Argentina (CIPPEC, 2004; Bezem, 2012a y 2012b; Cornejo y Llach, 2018, Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020). El apartado presenta avances en el estudio de las condiciones de adecuación material de las escuelas, para evidenciar las situaciones de heterogeneidad existentes entre departamentos del país y de aquellas áreas que requerirían de acciones por parte de las autoridades educativas.

Las situaciones de adecuación de las condiciones materiales presentes en las escuelas secundarias, pueden compararse según en un gradiente según la distribución dispar de espacios diferenciados dentro del establecimiento escolar (bibliotecas y salas de informática) y la dotación de computadoras y equipamiento (cámaras, televisores, reproductores, etc.). A pesar de estas disparidades, en los departamentos del país se registra un acceso casi mayoritario de las escuelas secundarias al servicio de energía pública.

## Cuadro 2

*Valor promedio de variables seleccionadas de las escuelas secundarias de los departamentos de Argentina por situación de adecuación de las condiciones materiales de escolarización. En porcentajes. 2017*

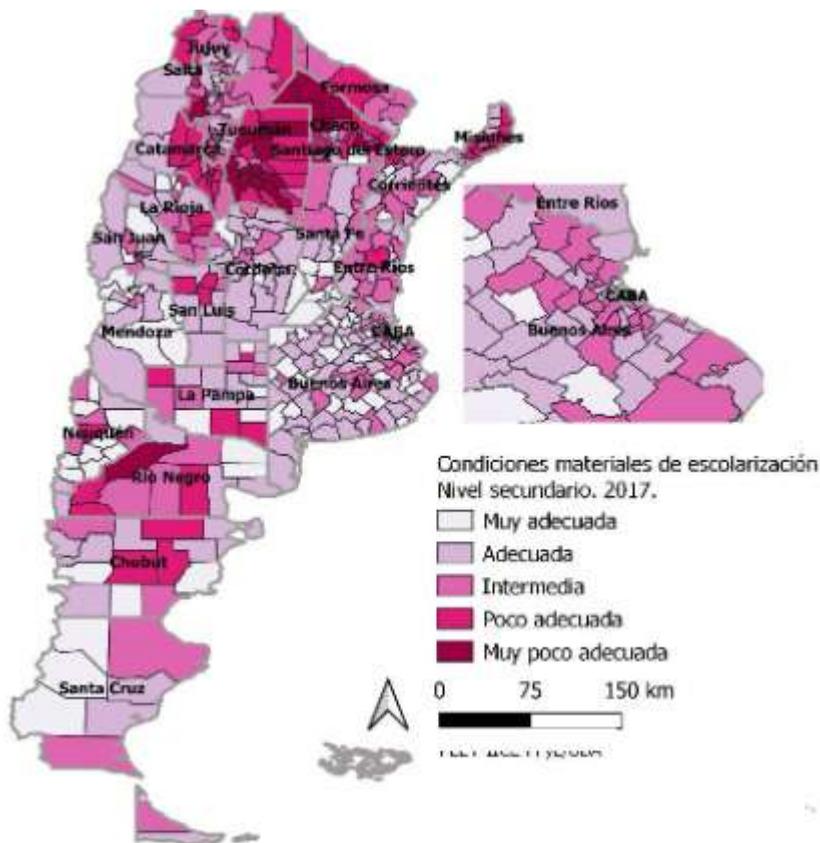
| Situación de adecuación de condiciones materiales | Porcentaje de beneficiarios del servicio de alimentación gratuita de las escuelas | Porcentaje de escuelas con sala de informática | Porcentaje de escuelas con computadoras en funcionamiento | Porcentaje de escuelas con biblioteca | Porcentaje de escuelas conectados a la red pública energía | Porcentaje de escuelas con equipamiento en condiciones de uso |
|---|---|--|---|---------------------------------------|--|---|
| Total departamentos                               | 4,4   | 52,5   | 91,7  | 81,8                                  | 98,9   | 82,37   |
| Muy adecuada                                      | 2,9   | 79,1   | 99,3  | 95,6                                  | 100  | 95,8  |
| Adecuada  | 3,0   | 55,1   | 96,1  | 86,1                                  | 99,3   | 90,6  |
| Intermedia  | 6,5   | 43,5   | 90,4  | 80,0                                  | 98,6   | 80,2  |
| Poco adecuada                                     | 5,1   | 31,3   | 80,5  | 63,8                                  | 97,8   | 56,5  |
| Muy poco adecuada                                 | 8,7   | 23,0   | 56,5  | 45,5                                  | 96,7   | 43,0  |

*Nota.* Elaboración propia sobre la base del Ministerio de Educación Relevamiento Anual 2017.

Al interior de las provincias existen situaciones diferenciadas: hay áreas donde las escuelas secundarias presentan condiciones muy adecuadas y otras zonas con condiciones muy poco o poco adecuadas, de modo que existirían desequilibrios en la distribución de algunos recursos necesarios para el funcionamiento escolar.

## Mapa 2

*Departamentos de las provincias de según condiciones materiales de escolarización de los establecimientos de educación secundaria. 2017*



*Nota.* Elaboración propia sobre la base de RA 2017 (DIEE, MECCyT).

Las brechas existentes en las condiciones materiales de las escuelas secundarias se comprueban al considerar las regiones y provincias del país, las jurisdicciones del norte concentran mayor cantidad de departamentos con situaciones de muy poca y poca adecuación; también existen condiciones diferenciadas en algunas provincias patagónicas.

**Tabla 1**

*Síntesis de situaciones de adecuación de las condiciones de escolarización en provincias y departamentos del país (selección)*

| Región    | Selección y síntesis de situaciones de adecuación de las condiciones de escolarización en provincias y departamentos del país  |
|-----------|--|
| Centro    | <p>En la provincia de Buenos Aires, destacan la situación de La Matanza y en la Ciudad de Buenos Aires las comunas 8 y 4, áreas que registran mayores proporciones de estudiantes beneficiarios del servicio de alimentación gratuita.</p> <p>Santa Fe tiene la cobertura más alta de escuelas secundarias con bibliotecas en todos sus departamentos, aunque presenta menores proporciones de conexiones a la red de energía respecto al resto del país.</p> <p>Existe una concentración de departamentos con escuelas secundarias con equipamiento en funcionamiento en Córdoba, oeste de la provincia de Buenos Aires, y en Ciudad de Buenos Aires.</p> |
| Cuyo      | <p>En Mendoza, la mayoría de los departamentos presentan condiciones materiales muy adecuadas; y una alta proporción tiene escuelas que disponen de laboratorio de informática.</p> <p>En otras provincias de la región- como es el caso de San Juan- predominan las situaciones intermedias.</p>  |
| Noreste   | <p>Algunas provincias concentran departamentos cuyos establecimientos no disponen de sala de informática, como es el caso de Formosa, y algunas áreas de Chaco y Misiones.</p>   |
| Noroeste  | <p>Santiago del Estero, Catamarca y La Rioja presentan los menores porcentajes de departamentos con computadoras en funcionamiento.</p> <p>Silipica (Santiago del Estero) y Arauco (La Rioja), registran mayores proporciones de estudiantes beneficiarios del servicio de alimentación gratuita.</p>  |
| Patagonia | <p>En el sur del país se destaca el caso de Río Negro y de algunos departamentos de La Pampa, con escuelas sin equipamiento en condiciones de uso.</p>   |

Un interrogante es qué relación podría existir entre las características de los establecimientos educativos con la permanencia de los estudiantes y con los resultados obtenidos en las evaluaciones del aprendizaje estandarizadas. Algunos trabajos señalaron que los recursos materiales disponibles en los establecimientos educativos podrían incidir en la inclusión educativa y en el logro de trayectorias educativas completas (CONADE, 1968; Tedesco, 1983; Riquelme, 2004 y 2019; DINIECE, 2004; Terigi, 2009).

**Cuadro 3**

*Valor promedio de variables seleccionadas a nivel departamental según condiciones materiales de escolarización. Tasas y porcentajes. 2016-2017*

| Situación de adecuación de condiciones materiales de escolarización | Tasa de abandono interanual (2016-2017) | Tasa de promoción efectiva (2016) | Tasa de repitencia (2016) | Porcentaje de estudiantes por debajo del nivel básico de lengua (Aprender 2017) | Porcentaje de estudiantes por debajo del nivel básico de matemática (Aprender 2017) |
|---|---|-----------------------------------|---------------------------|---|---|
| Muy adecuada  | 10,69                                   | 76,88                             | 11,53                     | 17,37   | 34,63   |
| Adecuada  | 10,22                                   | 78,64                             | 11,14                     | 18,89   | 41,61   |
| Intermedia  | 11,39                                   | 76,33                             | 11,55                     | 21,56   | 48,56   |
| Poco adecuada   | 11,30                                   | 76,75                             | 10,76                     | 27,35   | 54,97   |
| Muy poco adecuada   | 12,46                                   | 72,08                             | 10,71                     | 29,94   | 58,37   |

En los departamentos donde predominan condiciones materiales poco adecuadas y muy poco adecuadas, la tasa de abandono interanual es más alta que en aquellos con condiciones adecuadas y muy adecuadas, a la vez que es menor la tasa de promoción efectiva. Los departamentos con situaciones intermedias también requieren de atención, pues podrían ocurrir otros procesos que inciden en la permanencia y finalización de la educación secundaria.

La relación entre las condiciones materiales de las escuelas secundarias en los departamentos del país con la tasa de repitencia no parece ser significativa; como sí lo es en el caso de los resultados de las evaluaciones estandarizadas del aprendizaje. A medida que empeoran las condiciones materiales de las escuelas secundarias, aumenta la proporción de estudiantes que obtuvieron resultados por debajo del nivel básico tanto en lengua como en matemática. La brecha en los resultados en matemática se acerca a los 24 puntos al comparar los departamentos con condiciones materiales muy adecuadas y aquellos con condiciones muy inadecuadas. Estos hallazgos darían cuenta que las desigualdades existentes en la dotación de recursos materiales en las escuelas secundarias podrían afectar tanto la permanencia como los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

## ¿Existe relación entre las desigualdades sociales y las condiciones materiales de escolarización?

Este apartado explora la relación entre las desigualdades en las condiciones de vida y las disparidades en las condiciones materiales de escolarización de la educación secundaria. Los niveles de desarrollo dispares entre contextos territoriales se asientan en la histórica heterogeneidad de las estructuras económico-productivas y redundan en contrastes en los indicadores sociales, productivos y fiscales de las provincias y localidades del país, que afectan la capacidad para proveer servicios básicos a la población (Cetrángolo y Goldschmit, 2013). Estas condiciones, podrían incidir en los recursos financieros destinados a la infraestructura y equipamiento escolar, contribuyendo a la diferenciación de las instituciones de educación secundaria y de otros niveles; también los docentes y el alumnado pueden verse afectados por las desigualdades socio-económicas, la segmentación urbana y la segregación socio residencial.

### Cuadro 4

*Departamentos por situación de adecuación de los establecimientos de educación secundaria por situación de favorabilidad de las condiciones de vida*

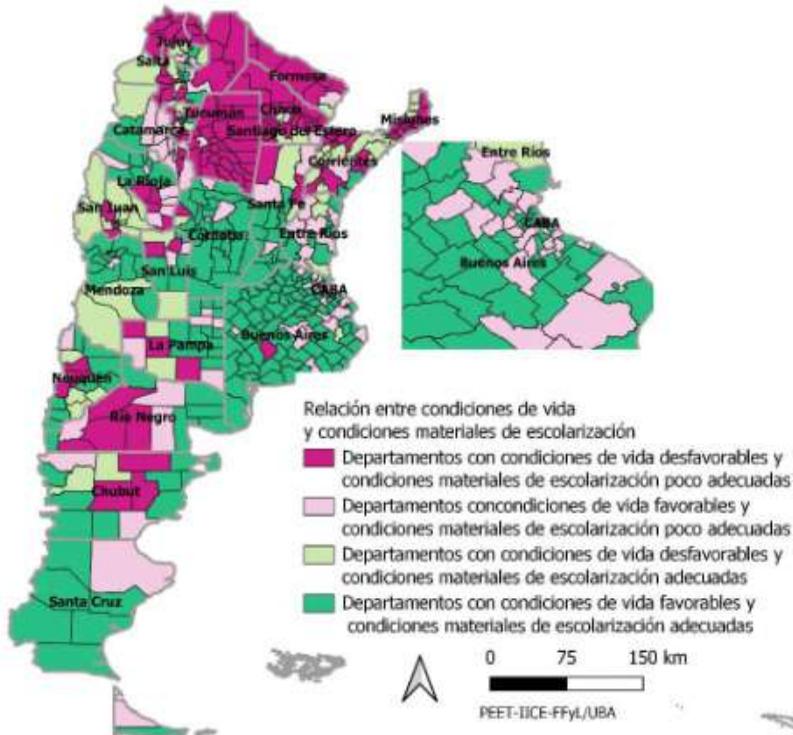
| Situación de adecuación de condiciones materiales de escolarización | Situación de favorabilidad en las condiciones de vida |             |           |             |            |             |              |             |                  |             |
|---|---|-------------|-----------|-------------|------------|-------------|--------------|-------------|------------------|-------------|
|   | Muy favorable   |             | Favorable |             | Intermedio |             | Desfavorable |             | Muy desfavorable |             |
|   | Abso-luto   | Por-centaje | Abso-luto | Por-centaje | Abso-luto  | Por-centaje | Abso-luto    | Por-centaje | Abso-luto        | Por-centaje |
| Total departa-mentos  | 50  | 100         | 205       | 100         | 144        | 100         | 100          | 100         | 26               | 100         |
| Muy adecua-da   | 21  | 42,0        | 52        | 25,4        | 25         | 17,4        | 7            | 7,0         | 2,0              | 7,7         |
| Adecuada  | 21  | 42,0        | 98        | 47,8        | 51         | 35,4        | 18           | 18,0        | 2                | 7,7         |
| Intermedia  | 6   | 12,0        | 49        | 23,9        | 42         | 29,2        | 31           | 31,0        | 5                | 19,2        |
| Poco ade-cuadas   | 2   | 4,0         | 6         | 2,9         | 24         | 16,7        | 35           | 35,0        | 9                | 34,6        |
| Muy poco adecuada   | 0   | 0,0         | 0         | 0,0         | 2          | 1,4         | 9            | 9,0         | 8                | 30,8        |

*Nota.* Elaboración propia.

Los establecimientos con condiciones adecuadas o muy adecuadas se encuentran mayormente en los departamentos con situaciones de vida muy favorables y favorables, mientras que los establecimientos con las características menos adecuadas coinciden con los departamentos desfavorables o muy desfavorables. Esto daría cuenta en la desigualdad en la distribución de los recursos con los que cuentan las escuelas secundarias del país para atender las necesidades educativas de la población según el lugar de origen o residencia; estas diferenciaciones a su vez incidirían en la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar y en los aprendizajes logrados.

### Mapa 3

*Departamentos de las provincias de Argentina según condiciones de vida y las condiciones materiales de escolarización en la educación secundaria*



Nota. Elaboración propia.

En algunos territorios del país, los adolescentes sufren una superposición de desigualdades: en las condiciones de vida que enfrentan en su hogar y en su contexto; y en las condiciones materiales con las cuales los reciben las escuelas secundarias. En coincidencia con el análisis desarrollado, las condiciones más desventajosas (departamentos con condiciones de vida desfavorables y condiciones materiales de escolarización poco adecuadas), se concentran tanto en el noreste como en el noroeste del país, regiones más rezagadas en su desarrollo productivo con condiciones económico estructurales bajas o vegetativas que se remontan hace décadas y no han sido superadas, y con brechas pronunciadas en las dimensiones de educación y salud (CONADE, 1968; FUDAL, 1980; Velázquez, 2016; Niembro y Sarmiento, 2020).

Algunas jurisdicciones presentan situaciones de mayor favorabilidad y homogeneidad interna, como son los casos de Córdoba, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Santa Cruz; otras presentan un “mosaico” con disparidades internas más amplias, por ejemplo, en La Rioja, San Luis, Neuquén, Chubut o Santa Fe. Si bien las fuentes de información existentes no permiten reconstruir circuitos educativos a nivel departamental- pues no es posible distinguir de manera individual a las instituciones educativas-, se registran situaciones que darían cuenta de procesos de segmentación social y educativa en los territorios del país, a través de la diferenciación de las características de la oferta educativa y la relación con la permanencia, finalización y los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Cabe mencionar que los departamentos cuyas escuelas secundarias presentan condiciones de escolarización intermedias, poco adecuadas y muy poco adecuadas, reúnen las mayores proporciones de beneficiarios del servicio de alimentación gratuita, orientados a la población en condiciones de vulnerabilidad, y que podría considerarse una aproximación al nivel socioeconómico de los estudiantes que concurren a estas instituciones.

### **A modo de cierre**

El artículo exploró las articulaciones entre diversas dimensiones de la desigualdad que afectan el cumplimiento del derecho a la educación para los adolescentes en los departamentos de Argentina. El trabajo realizado parte de reconocer la existencia de la segmentación socioeducativa y la preocupación por la dotación diferencial de recursos humanos, edilicios, didáctico-pedagógicos entre las escuelas que atienden a poblaciones que no siempre pueden compensar las carencias (Riquelme y Razquin, 1996). La segmentación socioeducativa es contraria al valor de la igualdad, pues escuelas con condiciones dispares no pueden garantizar el acceso, permanencia y la finalización de la escolarización obligatoria de todos las y los estudiantes.

La exploración realizada de la relación entre las desigualdades sociales y la diferenciación de condiciones materiales de las escuelas secundarias a nivel intra-provincial, puso en evidencia cierta asociación entre la situación de favorabilidad-

desfavorabilidad económica y social de los departamentos y los problemas de acceso y permanencia en la educación secundaria. En los departamentos que presentan situaciones sociales y económicas más favorables del país, las tasas de repitencia, abandono y sobreedad son menores que en aquellos con situación desfavorable o muy desfavorable.

Algunos resultados mostraron que a medida que aumenta la desfavorabilidad en las condiciones de vida de la población, también empeora la disponibilidad de recursos materiales en los establecimientos educativos en los departamentos. Esto significaría una superposición de las desigualdades que sufren los adolescentes, especialmente aquellos con mayores dificultades socioeconómicas-sociales. La retroalimentación de desigualdades es más acentuada en algunas regiones del país, donde no han logrado superarse brechas en el acceso a servicios básicos, la educación y la salud debido a la permanencia de las condiciones económico-estructurales desfavorables.

Los avances de investigación presentados dan cuenta de algunas problemáticas sociales y educativas en territorios de distinta escala, que no se vislumbran o que se disimulan al considerar la situación nacional y aún la provincial. Este tipo de estudios podrían constituir aportes para los ámbitos de planificación y programación educativa a partir de la identificación de las necesidades y dificultades en las provincias, sus regiones y departamentos. El mayor conocimiento de la distribución geográfica de la oferta y las instituciones en situaciones desfavorables y críticas es un paso para la asignación de recursos de distinto tipo – monetarios, de infraestructura, equipamiento y técnico pedagógico – que garanticen la igualdad en las condiciones materiales de enseñanza y aprendizaje.

El estudio de situaciones sociales y educativas en unidades territoriales de mayor desagregación a las provincias, presenta algunas limitaciones en nuestro país, un ejemplo es la escasa disponibilidad de indicadores actualizados (por ejemplo para departamentos, localidades). Otro desafío es el estudio de las instituciones de educación secundaria a nivel institucional, y si bien existen bases por escuela, no se puede conocer su localización, y esto restringe la posibilidad de combinación de fuentes y de contextualización del análisis de datos educativos.

La pandemia por Covid 19 puso en evidencia las desiguales entre las escuelas del país para sostener la escolaridad en la virtualidad, y más aún para una vuelta a la presencialidad con condiciones sanitarias mínimas. Los recursos materiales de las escuelas en términos del acceso a los servicios básicos (electricidad, agua) e internet, así como la disponibilidad de aulas y edificios en buen estado constituyen un desafío para la planificación de políticas intersectoriales en tanto competen al sector educativo, de infraestructura y obras públicas, saneamiento; etc. En este marco, resulta necesaria la realización de un seguimiento en las áreas identificadas como más críticas o con mayores desventajas, y una actualización e incorporación

de factores que resultaron claves durante la pandemia (como acceso a internet) a fin de que el Estado garantice los recursos necesarios- ya no mínimos sino justos- para el cumplimiento del derecho a la educación.

## Notas

<sup>1</sup> Dra. En Ciencias de la Educación. Investigadora asistente de CONICET. Programa de Educación, Trabajo y Economía del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4109-7772>. Email: [jorgelinasassera@gmail.com](mailto:jorgelinasassera@gmail.com)

<sup>2</sup> Dra. En Ciencias de la Educación. Secretaria académica del PEET-IICE-FFyL/UBA. Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA- ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-6565-9899>- Email: [nath@filo.uba.ar](mailto:nath@filo.uba.ar)

<sup>3</sup> Proyecto “Transformación de la educación secundaria y formación para el trabajo de la Argentina en las últimas décadas: Transiciones críticas y diferenciación provincial y territorial. Áreas de vacancia, desafíos e innovación (PIP 2017-2019 / UBACyT 2018). PEET-IICE-FFyL/UBA Dir. Dra. Graciela Clotilde Riquelme. Sede: Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Dirección: Programa Educación, Economía y Trabajo, IICE/UBA-FFyL, <https://educacion-economia-trabajo-peat.org/>. Correo electrónico: [peetiice@gmail.com](mailto:peetiice@gmail.com)

<sup>4</sup> Un primer paso fue la aplicación de un análisis jerárquico y posteriormente el análisis por K-medias, con una definición de los clusters mediante el método Elbow. Una vez definidos los clusters para cada provincia, se analizaron los centros de las variables para cada agrupamiento y la significación de la cada una mediante ANOVA.

<sup>5</sup> En Argentina las jurisdicciones de primer orden son las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los departamentos son la jurisdicción de segundo orden que constituyen unidades político-administrativas (en la provincia de Buenos Aires se denominan partidos y comunas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Se excluye del análisis a la Antártida e Islas del Atlántico Sur y el partido de Chascomús en la provincia de Buenos Aires se analiza de manera integrada con el partido de Lezama pues no se cuentan con datos del Censo 2010 diferenciados.

<sup>6</sup> Siguiendo a Buzai y Baxendale (2012 y 2013) se aplica la metodología de indicadores de planificación, según la cual se construye una medida índice de un conjunto de variables normalizadas en puntajes Omega y Omega inversos.

El índice de clasificación global obtenido, permite realizar una clasificación de las unidades estudiadas en distintos intervalos o grupos dando cuenta de un gradiente de situaciones muy favorables a muy desfavorables.  $ICG = \frac{(\sum \omega_i)}{n}$

<sup>7</sup> El abordaje, análisis y resultados fueron realizados en el marco del proyecto de investigación a citar en el marco del programa a citar.

## Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2021). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe

(CEPAL).

- Baudelot, C. H. y Establet, R. (1975). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI Editores.
- Beccaria, L. y Minujín, A. (1985). Métodos alternativos para medir la evolución del tamaño de la pobreza. En *INDEC Documento de trabajo*, 6. Buenos Aires: INDEC.
- Beccaria, L. y Riquelme, G. C. (1985). *El gasto social en educación y la distribución del ingreso: Efecto distributivo del gasto público en la educación pública y privada*. Buenos Aires: FLACSO IDRC.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1). 325-345. Recuperado de <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Beynon, J (1997). *Physical facilities for education: what planners need to know. Fundamentals of Educational Planning*, 57. Paris: IPEE-UNESCO.
- Bezem, P. (2012). *Equidad en la distribución de la oferta de educación pública en la Argentina*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Bezem, P. (2012). *Distribución social de la oferta educativa en contextos rurales en la Argentina. Documento de Trabajo 92*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Blanco I. y Subirats, J. (2008). Social exclusion, area effects and metropolitan governance: a comparative analysis of five large Spanish cities. *Urban Research and Practice*, 1(2) 130-148. Recuperado de DOI: 10.1080/17535060802169823
- Bonal, X., Zancajo, A. y Scandurra, R. (2019). Residential segregation and school segregation of foreign students in Barcelona. *Urban Studies*, 56(15), 3251-3273. <https://doi.org/10.1177/0042098019863662>
- Born, D., Montes N. y Cruzalegui I. (2019). Índice de contexto social de la educación: ICSE: utilización de la información censal para la clasificación de pequeños territorios en base a una aproximación multidimensional a las condiciones de vida como marco para la política educativa. En L. M. Cuervo y M. del P. Délano (Eds.), *Planificación multiescalar, regional y local*. Volumen I, CEPAL.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica. México, Siglo XXI Editores.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-GEL.
- Bray M. y Thomas, M. (1995). Levels of comparison in educational studies: different insights from different literatures and the value of multilevel análisis. *Harvard Educational Review*, 65(3), 472-490.
- Buzai G. y Baxendale, C. A. (2012). *Análisis socioespacial con Sistemas de Información Geográfica. Ordenamiento territorial, Temáticas de Base Vectorial*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Cetrángolo y Godschmit (2013). *La descentralización y el financiamiento de políticas sociales eficaces: impactos, desafíos y reforma*. Santiago: CEPAL.
- Cetrángolo, O., Steinberg, C. y Gatto, F. (2011). Desigualdades territoriales en Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo. Buenos Aires: CEPAL, Unidad

de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina.

Cervini, R. (2002). "Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles" En Revista Mexicana de Investigación Educativa, 7. 445-500.

Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001604.pdf>

CONADE (1968). "Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social. Situación presente y necesidades futuras". En Tema de divulgación interna.48. Buenos Aires: CONADE.

Corbetta, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En N. López (Coord.), *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina* (pp. 263-303). IPE-UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189502?posInSet=53yqueryId=90b32c37-643b-4b62-8882-c74fd29f0a61>

Cornejo, M. y Llach, J. (2018). Factores condicionantes de los aprendizajes en la escuela primaria y media. Evidencias a partir de las pruebas Aprender 2016. LIII Reunión Anual. Asociación Argentina de Economía Política.

DINIECE (2015) Panorama de la educación rural en Argentina. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.

Di Virgilio, M. M. y P. Serrati (2019) Las desigualdades educativas en clave territorial. Zoom Educativo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: EICEE-GCABA y OEI.

Recuperado de <https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/3-Desigualdad-educativa-DiVirgilio-Serrati-web.pdf>

Falus, L. y Goldberg, M. (2010) Recursos, instalaciones y servicios básicos en las escuelas primarias de América Latina. Otra forma que asume la desigualdad educativa. Buenos Aires: SIETAL-OEI-IPE, UNESCO. Recuperado de [http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal\\_cuaderno07\\_20101214.pdf](http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_cuaderno07_20101214.pdf)

Fernández, M. A.; Lemos, M. L. y Wiñar, D. (1997) La Argentina fragmentada: el caso de la educación. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Filmus, D. et. al. (2001). Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización. Buenos Aires: Santillana.

Formichella, M. M.; Kruger, N. y M. Reyes, M. (s/f) Condiciones socioeducativas heterogéneas en barrios periféricos de Bahía Blanca. Buenos Aires: SAECE.

François, J. C. y and Poupeau, F. (2009) Le sens du placement scolaire: la dimension spatiale des inégalités sociales. Revue française de pédagogie, (169). 77-97 Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41202513>

FUDAL (1978) Análisis poblacional de la Argentina, Informes de investigación Volumen II. Buenos Aires: FUDAL-FUNAP.

Grassi, E.; Hintze, S. y Neufeld, M. R. (1994) Políticas sociales. Crisis y ajuste estructural (Un análisis del sistema educativo, de obras sociales y de las políticas alimentarias). Buenos Aires: Espacio Editorial.

Gómez, M. C., y Pereyra, L. E. (2019) Los territorios de la exclusión social en Argentina. Evidencia empírica sobre las décadas 1990-2010. Investigaciones Regionales - Journal of

Regional Research, 43, 103-123. Recuperado de <https://investigacionesregionales.org/wp-content/uploads/sites/3/2019/07/06-Gomez.pdf>

Herger N. y Sassera, J. (2021) "Políticas de inclusión educativa de adolescentes, jóvenes y adultos en la provincia de Buenos Aires: tensiones en torno a la segmentación socio educativa y el acceso al conocimiento". *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. 2(16), 13-25. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i16.661>

Itzcovitch, G.y Sourrouille, F. (2010) Escenarios sociales y problemáticas educativas: un modo de abordar la diversidad. Buenos Aires: SITEAL-OEI-IIPE-UNESCO.

Krüger, N. (2012). La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro-social. *Páginas de Educación*, 5(1), 137-156. Recuperado de <https://doi.org/10.22235/pe.v5i1.605>

Llach, J.J. (2006). El desafío de la equidad educativa. Diagnóstico y propuestas. Buenos Aires: Granica.

McGregor, J. (2004), *Spatiality and the place of the material in schools*. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(3), 347-372.

Llach, J.J. y Schumacher, F. (2006). "La segregación social en la educación primaria en Argentina" en Llach, J.J. *El desafío de la equidad educativa. Diagnóstico y propuestas*, (Pp. 75-112). Buenos Aires: Granica.

López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2014). *Metodología de construcción de tipologías para el análisis de la realidad social*. Bellaterra Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/record/118082>

McGregor, J. (2004), "Spatiality and the place of the material in schools", *Pedagogy, Culture and Society*, 12, (3). 347-372.

Ministerio de Educación de la Nación (2020) *Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Niembro, A y Sarmiento, J. (2020) Brechas de desarrollo regional en Argentina: Un enfoque multidimensional para identificar políticas y regiones prioritarias. En LV Reunión Anual de la Asociación Argentina de Economía Política (AAEP).

Palamidessi, M. (2007) La oferta de educación secundaria para adolescentes y jóvenes en contexto rural en el NEA y NOA (Catamarca, Corrientes, Chaco, Formosa, Misiones y Tucumán). En Bruniard, R *Educación, desarrollo rural y juventud. La educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Pp. 122-191

OCDE (2014) *Effectiveness, efficiency and sufficiency: an OECD framework for a physical learning environments module*. Draft. OCDE.

Reygadas, L. (2004) Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, (22), 7-25.

Ringer, F. (1972) "La segmentación en los modernos sistemas educativos europeos el caso de la educación secundaria en Francia entre 1865 y 1920". En D. Müller , F. Ringer y B.Simon (comps.) *El desarrollo del sistema educativo moderno: cambio estructural y reproducción social, 1870-1920*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Servicio de Publicaciones.

Riquelme, G. C. (2019) *Trayectorias de los estudiantes de secundaria técnica: aportes a la*

interpretación de las diferencias institucionales y sociales en la Ciudad de Buenos Aires, Zoom Educativo, 2. Buenos Aires: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) y Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Recuperado de [https://panorama.oei.org.ar/\\_dev2/wp-content/uploads/2019/11/2-Trayectoria-Estudiantes-Riquelme-web.pdf](https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2019/11/2-Trayectoria-Estudiantes-Riquelme-web.pdf)

Riquelme, G. C. (2004). La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras-UBA y Miño y Dávila.

Riquelme, G. C. (1989). Educación y trabajo en zonas desfavorables. Reconceptualización y alternativas en la perspectiva de las políticas sociales. Versión preliminar. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia, Organización de los Estados Iberoamericanos.

Riquelme, G. C. (1978). Situación Social. Serie Estudios de la Población Argentina, Buenos Aires: FNUAP (Fondo de Naciones Unidas para Actividades de Población) y FUDAL (Fundación para el Desarrollo de América Latina).

Riquelme, G. C., con la colaboración de Razquin, P. (1996) Mujer y Educación en Argentina. Revista La Educación, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. 123-125.

Riquelme, G. C. y A. Kodric (2013) Deuda Social Educativa. Atención del derecho a la Educación. Buenos Aires, Argentina, Ediciones Lumiere.

Riquelme, G. C.; N. Herger y J. Sassera (2021) La deuda social educativa y la educación secundaria en clave territorial: hallazgos sobre las desigualdades provinciales y departamentales y los desafíos para la planificación y la asignación de recursos. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación, (14), 14-35. <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/836>

Riquelme, G. C. N. Herger y Sassera, J. (2018). Deuda social educativa con jóvenes y adultos. Entre el derecho a la educación, los discursos de las políticas y las contradicciones de la inclusión y la exclusión. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

Rodríguez-Pose, A y V. Tselios (2011) "Mapping the European regional educational distribution" en European Urban and Regional Studies, vol. 18, nº 4, pp. 358–374.

Ross, K. N. y Levacic, R. (1999) Needs-based resource allocation in education via formula funding of schools. Paris: IIEP-UNESCO.

Sassera, J. (2018). "Segmentación socioeducativa y políticas educativas en espacios locales de Buenos Aires" en B. Buenaventura et. al. (comps.) Nuevos desafíos en educación. Una mirada interdisciplinaria (pp. 46-56). Flacso. Consultado 10-02-2021 <https://www.flacso.org.ar/publicaciones/nuevos-desafios-en-educacion-una-mirada-interdisciplinaria/>

Sassera, J. (2016). El uso de sistemas de información geográfica para el abordaje de la desigualdad espacial y la desigualdad educativa. Aplicación para el análisis de las localidades de Campana y Zárate. Geografía y Sistemas de Información Geográfica, (7) 91-113

[https://87538a9a-4129-4498-961e-1bc765cd62c3.filesusr.com/ugd/79758e\\_beddb-596d85543a7921fa94e14cc89aa.pdf](https://87538a9a-4129-4498-961e-1bc765cd62c3.filesusr.com/ugd/79758e_beddb-596d85543a7921fa94e14cc89aa.pdf)

Sassera, J. (2014). Educación y realidad social y productiva en ámbitos locales: el sentido de las experiencias pedagógicas de adolescentes y jóvenes. Tesis doctoral. FFyL/UBA.

Steinberg, C. y Tofalo, A. (2018) La Ciudad Autónoma de Buenos Aires como objeto de análisis de las desigualdades educativas, sociales y territoriales. En V. Dabenigno, T. Vinacur y M. Krichesky La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Contribuciones del campo de la investigación socioeducativa, Buenos Aires: Eudeba-OEI.

Tedesco, J. C (1983) "Elementos para una sociología del curriculum escolar en Argentina". En Tedesco, J. C.; Baslavsky, C. y Carciofi, R. El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982, Buenos Aires: FLACSO.

Tenti, Fanfani, E. (2011) "La educación escolar y la nueva 'cuestión social' en Tenti Fanfani E. La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación. (Pp.77-95.) Buenos Aires: Siglo XXI.

Terigi, F. (2009) Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Organización de los Estados Iberoamericanos.

UNICEF (2020). Mapa de la educación secundaria rural en la Argentina: modelos institucionales y desafíos. Buenos Aires: UNICEF.

Velázquez, G. (2016) Geografía y calidad de vida en la Argentina: análisis regional y departamental, 2010. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Veleda, C. (2012). La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada. Buenos Aires: Editorial Stella, La Crujía.

Veleda, C.; Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011) La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina, Buenos Aires: CIPPEC.

Vincent J. Roscigno, D., Tomaskovic-Devey y Crowley, M. (2006). Social Forces, (84) 4. 2121-2145

Viñao, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios. Madrid: Morata.

## Una propuesta para la enseñanza de la historia en las licenciaturas de Ciencias Sociales: el balance historiográfico

### A Proposal for Teaching History in Social Sciences Degrees: the Historiographic Balance

Freddy Alexander Sierra Garzón<sup>1</sup>

#### Resumen

El presente artículo propone el uso del balance historiográfico como una herramienta para la enseñanza de la historia en la educación superior, específicamente en las Licenciaturas de Ciencias Sociales, a partir de la experiencia en la universidad la Gran Colombia sede-Bogotá. Esta experiencia de aula se orientó metodológicamente con la propuesta de aprendizaje experiencial de John Dewey y el Aprendizaje Basado en Investigación. Finalmente, se evidenció una aprehensión del conocimiento histórico, habilidades investigativas y desarrollo de competencias en lecto-escritura por parte de los docentes en formación con algunos resultados en ponencias, publicaciones y poster en eventos académicos.

**Palabras clave:** enseñanza de la historia; aprendizaje activo; enseñanza superior; experimento educacional

## **Abstract**

This article proposes the use of the historiographic balance as a tool for teaching history in higher education, specifically in Social Sciences Degrees, based on the experience at the Gran Colombia university, headquarters in Bogotá. This classroom experience was methodologically oriented with John Dewey's experiential learning proposal and Research-Based Learning. Finally, an apprehension of historical knowledge, research skills and development of reading-writing skills by the teachers in training was evident with some results in presentations, publications and posters at academic events.

**Keywords:** History Teaching; Active Learning; Higher Education; Educational Experiment

Fecha de recepción: 2024-04-01  
Fecha de evaluación: 2024-05-27  
Fecha de evaluación: 2024-06-16  
Fecha de aceptación: 2024-07-19

## Introducción

El presente artículo proviene del proyecto de investigación titulado “Balance historiográfico: una herramienta para la enseñanza de la historia en estudiantes de la licenciatura en Ciencias Sociales”, financiado por la Universidad la Gran Colombia y liderado por Freddy Alexander Sierra Garzón, líder del semillero de Investigación en Historia, Política y Educación SIHPE, inscrito al grupo de investigación de Educación de Vanguardia de la misma Universidad.

La historia como disciplina está inmersa en una lógica binaria y jerarquizada entre la investigación y la enseñanza, siendo protagonista la primera y relegada la segunda, como la transmisión de los resultados investigativos de los profesionales de la historia (Plá, 2012). Esta noción ha facilitado el distanciamiento de la historiografía con las diferentes aulas, perjudicando la enseñanza de la historia tanto en la educación superior como en la media. La enseñanza de la historia requiere claridad en su limitación sobre el objeto de investigación. Para ello, Plá (2012), basado en la producción del conocimiento histórico de Michel de Certeau como: la combinación de prácticas científicas, de una escritura y de un lugar social -el lugar epistemológico del historiador y la normativa para el reconocimiento o no de una investigación histórica- encontró en esta última, la justificación del objeto de investigación en la enseñanza de la historia como:

una práctica condicionada también por formas particulares de producción de conocimiento sobre el pasado, en la que entran en juego políticas educativas, memorias colectivas, identidades múltiples, posicionamientos historiográficos y prácticas docentes que se entremezclan en el aula para configurar diversos sentidos a la historia. (Plá, 2012, p. 166)

En este orden, la producción de conocimiento histórico en el contexto escolar necesariamente corresponde a dinámicas propias de un saber situado en construcción, tanto el estudiante de la educación básica o media como el estudiante de educación superior. Dicha producción no es igual al historiador, pero el licenciado en Ciencias Sociales genera espacios primigenios para la enseñanza e investigación de la historia.

Ahora bien, de nada sirve el reconocimiento del objeto de investigación de la enseñanza en historia para la educación básica o media sino se piensan los procesos de enseñanza-aprendizaje de los docentes en formación en las universidades. Desde una reflexión sobre la praxis Freire (1997) concibe que “la indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor como investigador” (p. 30).

Por otro lado, ese modelo de docente-investigador se ajusta a las estrategias del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, donde, en el número cuatro, se plan-

tea “fomentar la investigación en educación y pedagogía y la formación investigativa en las instituciones formadoras de educadores y en los programas de licenciatura a través de estrategias como semilleros, grupos y redes de investigación, entre otros” (MEN, 2017, p. 47). En este sentido, el presente y el futuro licenciado-docente en Ciencias Sociales para Colombia es también un investigador.

La presente reflexión pedagógica sobre la enseñanza de la historia en la educación superior, en el marco de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad la Gran Colombia, gravita en torno a una experiencia de aula que vinculó estrechamente la investigación y la enseñanza; la implementación del balance historiográfico como una herramienta para docentes en formación en un curso denominado historiografía y, posteriormente en Introducción a la investigación, tuvo un doble propósito: por un lado, enseñar la naturaleza del conocimiento histórico y por el otro, elaborar un documento resultados de una investigación propio de los historiadores – el balance historiográfico-.

La selección de un referente teórico y metodológico de la presente experiencia de aula no se planteó desde la propuesta de sistematización de experiencias de Oscar Jara (2018); partió de la supervivencia de la propuesta de Dewey frente a las corrientes pedagógicas contemporáneas que, siguiendo a Ruíz (2013), consistió para el estudiante en un aprendizaje por descubrimiento y un docente facilitador de aprendizajes y no como autoridad.

La experiencia de aula se orientó con la propuesta del filósofo John Dewey, cuyo principio de la educación “tiene que basarse en la experiencia, la cual es siempre la experiencia vital real de algún individuo” (2010, p. 125). Es precisamente, en la observación y reflexión del maestro, la concreción de las verdaderas experiencias educativas, valoradas en las dimensiones de continuidad como crecimiento y su carácter interactivo entre estudiantes-maestro o estudiantes-estudiantes (Sáenz, 2010).

Tanto la experiencia educativa como el método experimental de John Dewey se articulan respecto al gran problema del método para la pedagogía, no es sólo cómo aprende el estudiante “sino cómo a través de su experiencia en la escuela se van a configurar unos hábitos que le permitan durante su vida aprender de la forma más educativa” (Sáenz, 2010, p. 40). En este sentido, para Dewey (2010) el método experimental toma el método científico y lo ajusta a su filosofía de la experiencia, partiendo de la experiencia individual, seleccionando ideas-hipótesis para su comprobación y posterior valoración de sus observaciones, que finalmente termina en una reflexión del estudiante sobre el proceso y el sentido para futuras experiencias educativas e investigativas.

Bajo este marco metodológico, la presente experiencia de aula planteó los siguientes momentos que no son sólo secuenciales sino también dialécticos en su naturaleza, en tanto que se retroalimentan constantemente durante el semestre lectivo.

1. Reflexión del maestro sobre ¿cómo aprende un estudiante universitario sobre qué es la historia?
2. Conceptualización sobre la historia y el balance historiográfico.
3. En grupos no mayores a tres estudiantes, seleccionar con base al interés de los integrantes un hecho histórico colombiano y formular una pregunta.
4. Proceso de lectura y escritura sobre los diferentes enfoques, agrupaciones o categorizaciones de la historiografía revisada según la elección. Cada uno, son las hipótesis para dar respuesta a un problema-pregunta histórica. No se acepta ninguna como verdadera, pero la caracteriza en tanto la compara entre sí. (Acompañado de instrucciones sobre la búsqueda de textos académicos, normas APA y una explicación de la estructura de un balance historiográfico como texto académico).
5. Las conclusiones del balance historiográfico (como parte final de la estructura del documento) son los hallazgos o el descubrimiento de los estudiantes, en tanto se delimita los vacíos o lagunas historiográficas, que son al mismo tiempo, un nicho de investigaciones futuras. Como también para estudiantes de la licenciatura en Ciencias Sociales puede ser su monografía de grado vinculada con procesos de enseñanza-aprendizaje.
6. La experiencia educativa se cristaliza en el conocimiento histórico, habilidades investigativas y competencias en lecto-escritura. A futuro, los docentes en formación implementarán procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia en la educación básica y media.

Por último, el objetivo general de la experiencia de aula consistió en: Elaborar una aproximación teórica y práctica sobre la comprensión de la historia mediante la construcción de un balance historiográfico. Este diseño y propuesta se estructuró con los postulados de Dewey (2010), que también cimentaron la propuesta de Aprendizaje Basado en Investigación y la tipología conocida como Research-Based de Griffiths (2004) y Healey (2005). Estos enfoques sostienen que las diferencias entre estudiantes y maestros son mínimas, y el currículo se diseña en torno a actividades basadas en la investigación, permitiendo que los estudiantes actúen y aprendan como investigadores. Por otro lado, tras una revisión exploratoria en bases de datos y algunos repositorios no se encontraron investigaciones que plantearan el uso del balance historiográfico como una estrategia o metodología para la enseñanza de la naturaleza o el sentido de la historia a estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales, en cambio, los profesionales de la historia tienen como práctica investigativa la elaboración de estos balances historiográficos, como un ejercicio para visualizar debates o futuras investigaciones, muchas de estas investigaciones están publicadas en internet. Ahora bien, respecto al Aprendizaje Basado en Investigación en la educación superior usando el balance historiográfico como una estrategia para la enseñanza tampoco se encontró, a pesar de la existencia de una revisión sistemática

(Santana-Vega, Suarez-Perdomo y Feliciano-García, 2020)

### **Descripción y Desarrollo**

Esta reflexión pedagógica nació en el curso de historiografía, a partir de una indagación sobre los pre-saberes de la historia por parte de jóvenes recién graduados de la educación media, e inscritos en el programa de licenciatura en Ciencias Sociales. Las respuestas convergen en una historia como un mero relato del pasado, compuesto por: guerras, héroes y fechas, es decir, una historia como única, verdadera y lineal, adicionalmente, un contenido exclusivo de historia política; esta noción de la historia es un fósil decimonónico positivista enseñado en las aulas colombianas, pero que ha sido ampliamente analizada y cuestionada respecto al uso de textos o manuales de enseñanza de la historia y políticas educativas que incidieron en el sistema educativo colombiano (Melo, 2020; Silva, 2013; Acevedo y Samacá, 2012; Lenis, 2010; Pinilla, 2003; Aguirre, 2002)

Los anteriores pre-saberes son el producto, por un lado, de una noción de historia lineal propia de los Derechos Básicos de Aprendizaje de Ciencias Sociales o DBA que son, básicamente, una estrategia de flexibilidad curricular pero también una serie de conocimientos y habilidades propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015). En este sentido la línea ascendente de la historia y sus culturas entre 6º y 11º grado, se puede sintetizar desde el proceso de hominización, pasando por las primeras civilizaciones antiguas, la edad media, el renacimiento y la edad moderna; paralelamente las sociedades prehispánicas, los procesos de conquista, colonización e independencia y la historia reciente de Colombia para la educación básica; en la educación media se continúa con el análisis de la violencia en Colombia, conflictos bélicos internacionales, incluyendo la guerra fría y la globalización (MEN, 2015). Por otro lado, los pre-saberes corresponden a un cuerpo docente inmerso en dinámicas laborales, prácticas y saberes apropiados durante su formación.

El escenario anterior impulsó el primer momento de la experiencia de aula. La reflexión pedagógica a partir de la siguiente pregunta ¿Qué estrategia didáctica facilita rápidamente la comprensión de la historia? La respuesta no estuvo en la pedagogía o la didáctica como se esperaba, fue precisamente al interior de la disciplina de la historia y su proceso de investigación que surgió como propuesta –el balance historiográfico–.

En este orden, el segundo momento de la experiencia de aula se enmarca en un proceso de conceptualización y aplicación tanto de la historia como del mismo balance historiográfico. Para ello se tomó un texto clásico pero disruptivo para los docentes en formación, Edward Carr define a la historia como “un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el pasado y el presente” (1964, p. 30). Esta historia que menciona Carr es la escrita por los

historiadores o conocida como la historiografía. Es la misma historia que señaló en su momento Marc Bloch (2001) como la ciencia de los hombres en el tiempo.

Ahora bien, diferenciar la Historia como todo lo acontecido en términos temporales desde un microsegundo hasta un milenio, respecto a la historia comprendida como historiografía o textos producidos por historiadores, es fundamental para la indagación sobre la linealidad de la historia. Reflexiones de diversa índole como la propuesta filosófica de Foucault (2009) que plantea la historia desde puntos de ruptura, o también, el trabajo del historiador Hartog (2007) sobre su régimen de historicidad, para la revisión de la articulación entre el pasado, presente y futuro, son algunas reflexiones que cuestionan la linealidad de la historia y su relación con el tiempo.

El abordaje de la historia como una serie de textos escritos por historiadores, producto de una selección de hechos basados en sus intereses; complejiza la unicidad de un solo relato histórico y lo plantea como miles, al mismo tiempo cuestionando la categoría de verdad. Por otro lado, el diálogo entre el presente y pasado es difuso para el estudiante, porque si existe un referente sobre la definición de historia, es el vínculo unívoco al pasado; también, es común la relación con los objetos de museo. Esta relación entre el pasado y el presente se adscribe no solamente al reconocimiento del antes para la comprensión del ahora, sino al escritor de la historia que vive un presente, pero estudia un pasado. La definición de Carr es práctica para la enseñanza de la historia a docentes en formación de la universidad, a futuro estos docentes cuestionaron la noción de historia planteada por los DBA y enseñada en los colegios tanto privados como públicos en Colombia.

Respecto a la aplicación de la historia, Fontana (2011) nos explica que memorizar una serie de acontecimientos, personajes, guerras, etc., no tiene un sentido para la historia, sino todo lo contrario, la hace aburrida e inútil; y en cambio, concebir a la historia como un método que permite pensar históricamente, es decir, críticamente, señala a la historia como un conocimiento útil, al vincular el pasado con el presente y plantear una proyección a futuro. Del mismo modo, Fontana (2011) señala a los gobiernos o líderes políticos sobre la construcción de historias oficiales para sus propios intereses, por lo tanto, controlan los contenidos y una noción de historia impartidas en el aula. Por su parte, Plá (2005) aplica ese pensar históricamente en la escritura escolar.

En este punto se reflexiona con los estudiantes sobre la historia como un discurso politizado o manipulador; es decir, la historia miente, los historiadores mienten porque son seres humanos con intereses y al mismo tiempo, los docentes si desconocen la historia son reproductores de mentiras. La idea no es caer en un relativismo estéril, sino comprender la historia y su reconocimiento como método para pensar críticamente.

A manera de complemento en la conceptualización y aplicación de la historia se

realizaron presentaciones sobre las lecturas de Peter Burke “What is Cultural History?” (2008); Eric Hobsbawm “How to Change the World. Reflections on Marx and Marxism” (2011) y Luis de Mussy, Miguel Valderrama “Historiografía posmoderna. Conceptos, figuras y manifiestos” (2010). Con estas lecturas, se generó el puente hacia una aproximación a la definición de la historiografía:

Se concibe, en forma restringida, como el estudio del pensamiento histórico. Para ello toma como objeto inmediato del análisis los textos de los historiadores, en los cuales dicho pensamiento se configura y expresa. Frente a los textos, la historiografía se interroga, entre otras cuestiones, sobre la índole de los problemas a que éstos responden, sobre los temas desarrollados y sus aportes a la erudición histórica; sobre las concepciones teóricas, los paradigmas y los métodos de los que ha hecho uso el historiador para investigar y escribir su historia; sobre las clases de fuentes documentales utilizadas y las formas en que han sido reunidas, leídas y descifradas; sobre el modo expositivo del texto, los procedimientos de que se vale el autor para contar y comentar los hechos, para describir y analizar el acontecer histórico, es decir, la forma expresiva y la estrategia persuasiva de la obra histórica; sobre la relación que en la obra se establece entre el pasado y el presente, las imágenes, compromisos y representaciones que acompañan esta relación, no siempre explícita en los textos; y en fin, sobre el tipo de lector que el historiador elige como destinatario de su obra, y la difusión, recepción y usos diversos que de ésta hace la sociedad. (Tovar, 1994, p. 13-14)

En resumen, un balance historiográfico es el análisis de textos históricos, para interrogarlos sobre las respuestas a problemáticas de la historia, concepciones teóricas, métodos, el uso de fuentes, la forma expresiva y la estrategia persuasiva de cada texto entre otros elementos. Por su parte el mismo autor amplía su concepción cuando señala la inclusión de la literatura, la mitología, el arte, la tradición oral, la memoria y los rituales, dentro del horizonte de la cultura histórica y como insumos de la historiografía (Tovar, 1994).

Por otro lado, Archila coincide con Tovar al reconocer que el balance historiográfico “debe señalar los grandes temas de la investigación histórica, sus aportes, vacíos y puntos críticos. Ello con el ánimo de señalar derroteros tanto para la futura investigación como para la docencia en todos los niveles de la educación superior” (Archila, 1994, p. 251). Sin embargo, con este autor se evidencia la utilidad del ejercicio investigativo en dos situaciones: primero, plantea el escenario de futuras investigaciones, es decir, los vacíos y segundo, para la docencia universitaria.

Ahora, mencionada la conceptualización y utilidad tanto de la historia como de un balance historiográfico, se precisa que el curso de historiografía para el primer semestre del año 2016 de la licenciatura en Ciencias Sociales, contaba con un sy-

Ilabus estructurado con justificación, problematización, propósitos, competencias, bibliografía y actividades para cada una de las 16 semanas; sin embargo, fue rediseñado sin la generación de un nuevo formato institucionalizado de syllabus, pero con el propósito de una mayor aproximación entre la investigación y la enseñanza, acercando al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje (Healey, 2005); para esta experiencia de aula se modificaron referencias bibliográficas no sólo de carácter disciplinar, sino también de investigación general y específica, se propuso actividades para un paso a paso en el propósito central del curso que fue la elaboración de un balance historiográfico. Finalmente, lo novedoso no se esboza en el procedimiento sino en la naturaleza o contenido de este.

Descritos los dos primeros momentos, para el siguiente la convergencia en la selección de un hecho histórico colombiano en grupos de dos o tres estudiantes. A partir de este momento, los estudiantes experimentarán la máxima de Dewey 'aprender haciendo', no es un hacer por hacer sino un aprendizaje activo (Coro, 2002), que debe finalizar como una verdadera experiencia educativa. Esta selección estuvo mediado por intereses personales o de grupo, sumado a una revisión exploratoria en bases de datos y algún comentario del docente. Curiosamente, la mayoría de estas propuestas comprendieron fenómenos políticos del siglo XX en Colombia, quizás por influencia de su formación en la educación básica y media.

Iniciado el cuarto momento de la experiencia se utilizó una estrategia para la recopilación de información –tabla bibliográfica- allí los estudiantes sintetizan desde la referencia bibliográfica hasta algunas citas puntuales del texto leído, como se puede ver a continuación (Ver Cuadro 1). Esta tabla era una herramienta que no sólo recopila sino también clasifica la información en: las preguntas/respuestas a problemáticas de la historia, concepciones teóricas, métodos y el uso de fuentes por parte de los historiadores. Si bien esta tabla, es una técnica de historiadores, hoy en día se manejan diversos programas como buscadores u organizadores bibliográficos, pero que su aplicación demandaba un mayor tiempo en el curso. Principalmente, por este motivo se optó por el manejo de la tabla en Excel.

## Cuadro 1

*Tabla Bibliográfica*

| Referencia bibliográfica | Objetivos/Pregunta | Teoría-Conceptos | Metodología/Fuentes | Citas textuales relevantes (#página) |
|--------------------------|--------------------|------------------|---------------------|--------------------------------------|
|                          |                    |                  |                     |                                      |
|                          |                    |                  |                     |                                      |
|                          |                    |                  |                     |                                      |

*Nota.* Elaboración propia

En la medida que aumentaba la tabla, el estudiante construye su clasificación por enfoque, agrupaciones o categorizaciones de la historiografía revisada, esta clasificación tiene una lógica propia no es azarosa o por capricho. Por ejemplo: un enfoque de historia social según la teoría-conceptos facilita una representación sobre un hecho histórico; una agrupación según la posición del autor, para el caso de la separación panameña de Colombia están los panameños, colombianos y los norteamericanos; o por categorización o tendencias, Jairo Gutiérrez planteó en la revisión de textos sobre la independencia de Colombia una tendencia reciente denominada “subalternista”, ocupada por los sectores “de abajo” (Reyes, 2012). Cada enfoque, agrupación o categorización, es también lo que señalaba Dewey como hipótesis, en este caso, para resolver problemas historiográficos.

Las dificultades de los estudiantes propiamente respecto al ejercicio fueron ¿qué es el balance historiográfico? y ¿Cómo reconocer las discusiones historiográficas y proponer los enfoques, agrupaciones o categorizaciones?, dichas preguntas son propias del ejercicio investigativo manejadas con el apoyo del docente y como referencia general para la historiografía colombiana se abordó el texto de Orlando Melo (1996) titulado “Historiografía colombiana: realidades y perspectivas”, constituido en el horizonte teórico colombiano de la Nueva Historia de los años sesenta en tres enfoques: Historia económica y social basada en el marxismo, los Anales y la historia cultural. Ahora, de manera específica y para discusiones historiográficas recientes, se realizaba la búsqueda de balances historiográficos realizados por otros investigadores sobre el hecho histórico de interés de los diferentes grupos o lo mas cercano posible, para reconocer bibliografía y diferenciar nuevos enfoques historiográficos colombianos.

A pesar de las referencias mencionadas y sugeridas, al estudiante se le dificultaba la comprensión sobre la naturaleza del balance historiográfico. En este orden, se construyó de manera conjunta con los estudiantes una explicación salida de la cotidianidad y consistió en: un accidente de tránsito en un cruce entre una calle y una carrera, entre una moto y un carro. En donde hay cuatro testigos, el primero, estaba caminando por la carrera, el segundo, por la calle, el tercero, es el motociclista y el cuarto, es el conductor del carro. Después del choque llegó el periodista local para la recopilación de la información.

Según la situación y los personajes mencionados previamente se determinó que: cada testigo entrega su versión de los hechos o su historia, a partir de su posición frente al hecho en concreto, el choque del carro con la motocicleta. Los testimonios fueron los siguientes: el conductor del carro que iba por la carrera dice que no hay señalizado un pare -al mismo tiempo es actor y testigo de los hechos-, por su parte el testigo de la calle dice que el carro había pasado y la moto lo chocó. El testigo que caminaba por la carrera afirma que si hay una señal de pare, pero está oculta por un árbol. Por último, el motociclista, dijo que le fallaron los frenos y golpeó al carro en el

costado de la parte de atrás -siendo actor y testigo de los hechos-.

Cada testigo reconstruye los hechos desde su óptica -sus fuentes y sus intereses-. El periodista, en este caso, es el historiador que recopila y analiza los cuatro testimonios para la búsqueda de una respuesta, qué seguramente no puede ser definitiva, ¿Quién tuvo la culpa en el accidente? ¿Cómo ocurrió el accidente? ¿Cuáles son los vacíos de los diferentes testimonios? A pesar de lo ilustrativo del ejemplo, las discusiones historiográficas suelen ser más complejas e irreconciliables, sujetas a nuevas miradas y fuentes. En este orden, el periodista como historiador en potencia, es al mismo tiempo, el estudiante de la licenciatura que realiza el balance historiográfico.

Paralelamente, a la recopilación de información -historiografía- y su respectiva clasificación, el estudiante inició el reconocimiento sobre la caracterización de un artículo científico frente a un capítulo de libro, una monografía y una tesis doctoral. También conoce sobre bases de datos, con sus revistas científicas y las clasificaciones ya sea nacional o internacional. De igual forma, el acercamiento a las diferentes formas de citación, específicamente con la normativa de la American Psychological Association o APA por su término en inglés.

Como si fuera poco, el estudiante en este cuarto momento inicia el proceso de redacción del balance historiográfico, seguramente con falencias propias de la educación media. En este sentido, el desarrollo de competencias de lecto-escritura entre estudiantes de la educación superior en Colombia enfrenta muchas dificultades

Con todo, aún es necesario consolidar políticas institucionales que favorezcan el paso de las cátedras a los programas transversales e institucionalmente llevados a la práctica; también urge que los esfuerzos en este campo sean perdurables y obedezcan a un genuino interés pedagógico e investigativo por parte de los docentes. Esto podría redundar en la promoción de una cultura académica más sólida y productiva que lleve la investigación a un campo más propositivo. (González y Vega, 2013, p. 201)

Tanto en la apropiación de saberes propios de los investigadores como el seguimiento al proceso de lectoescritura por parte del docente, porque finalmente "Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción" (Freire, 1997, p. 47). Es precisamente en este cuarto momento la cristalización de la experiencia educativa que vincula el interés por descubrir desde el estudiante como la orientación del docente para los mejores resultados en la construcción del primer borrador del balance historiográfico.

Lo que respecta al quinto y sexto momento planteados previamente, corresponde a los procesos de comprobación y valoración de los diferentes enfoques, agrupaciones o categorizaciones propuestas en el balance historiográfico. Cabe la pena señalar que en un semestre académico universitario de 16 semanas de clase se

logró un primer borrador. Todo converge en una reflexión final sobre todo el proceso y el sentido para futuras experiencias educativas e investigativas, según el método experimental de Dewey y el Aprendizaje Basado en Investigación.

### **Resultados de la experiencia del aula**

No faltaron los comentarios por parte de compañeros docentes universitarios sobre la inviabilidad de la propuesta debido a diversos factores: tiempos, sobrecarga en docente y los estudiantes, deficiencias en procesos de lecto-escritura de los estudiantes, la formación como licenciados y no como historiadores. Sin embargo, desde un comienzo hasta el final del semestre hubo una total disposición de los estudiantes, con diferentes niveles de aproximación al propósito de un borrador de balance historiográfico.

La participación de todos los estudiantes de primer semestre del curso Historiografía durante el primer semestre del año 2016, fue de 10 grupos para la elaboración de balances historiográficos. Empero, una entrega de un balance completo al finalizar el semestre es difícil, en ese sentido, el producto del curso es un borrador de un texto académico. De todos los grupos que presentaron el borrador fueron seleccionados los 4 mejores y se les propuso a los estudiantes la vinculación al Semillero de Investigación en Historia y Educación (S.I.H.E.) liderado por el mismo docente del curso de Historiografía. Esta vinculación era un compromiso para la terminación de los balances historiográficos en vacaciones de mitad de año y durante el segundo semestre del 2016, con el acompañamiento del docente y líder de semillero.

Luego de todo el proceso durante el semestre de los cuatro trabajos seleccionados, tres continuaron en el proceso. La experiencia educativa trascendió el aula a escenarios académicos nacionales de estudiantes, por ejemplo: para el IV Congreso colombiano de estudiantes de Historia, desarrollado en Barranquilla entre 10 y 14 de Octubre del 2016, se presentaron las siguientes ponencias tituladas “Balance historiográfico sobre las mujeres en el proceso de independencia de Colombia” de la semillerista Karen Sofía Salamanca Ricaurte, posteriormente publicado en una revista de divulgación (2021). Otra ponencia presentada en el mismo congreso fue el “Balance historiográfico sobre las diferentes interpretaciones de la pérdida de Panamá ¿Separación, Emancipación o Independencia?” de la semillerista Karen Lizeth Vargas Guzmán y Joan David Laverde Pineda. Este ejercicio sirvió de base para la elaboración del trabajo de grado como licenciados de estos semilleristas titulado “Análisis del discurso de los manuales escolares producidos en Colombia entre 1950 al 2010 sobre la pérdida de Panamá”, tesis sustentada y aprobada en el año 2023.

Al siguiente año, en el 1er encuentro Distrital de Ciencias Sociales: Didácticas, experiencias y aportes teóricos” realizado en la ciudad de Bogotá entre el 24-28 de abril del 2017 se presentó “un balance interdisciplinar: una aproximación a la dicta-

dura chilena 1973-1990” por parte de la semillerista Andrea Bustos. Este balance por iniciativa de la semillerista se desbordó del caso colombiano y también en el abordaje de otras disciplinas como la literatura y la sociología para la configuración de lo que ella misma denominó un balance interdisciplinar.

Esta experiencia educativa tuvo una suspensión por motivos personales y profesionales del docente líder del semillero. Sin embargo, en el año 2022 se retomó esta experiencia en el primer semestre del 2022 en el curso de Introducción a la investigación de los estudiantes de la licenciatura en Ciencias Sociales y con un nuevo semillero de investigación -SIHPE; se planteó de nuevo la propuesta con aceptación por parte de los estudiantes, se rediseñó el syllabus con el firme propósito de un borrador de balance historiográfico y los resultados fueron similares a lo ocurrido en el 2016; en este caso fueron seis grupos o propuestas iniciales durante el curso, se consolidaron dos propuestas que continuaron el proceso: la primera “Balance historiográfico: ¿Patria Boba? o ¿Primera república?” por los estudiantes Yor Miller Vásquez Meza y Felipe Santamaria Gil, quienes participaron en el IV Encuentro Institucional de semilleros de investigación en noviembre 10-11 del 2022 en la universidad la Gran Colombia con la presentación de un poster de su investigación. La segunda, titulada “Balance historiográfico para el estudio del general Gustavo Rojas Pinilla”, de los semilleristas Cristian Mauricio Tapias Pacheco, Yeyson Steban Monroy Camargo y Jesús David Martínez Suarez; en la actualidad este documento ha sido parte en la construcción de la tesis de grado como licenciados en Ciencias Sociales.

En la actualidad esta experiencia de aula fue postulada en la imprenta de la Universidad la Gran Colombia, a manera de un libro que compiló los cuatro balances historiográficos. Mas allá de enunciar los resultados en ponencias, publicaciones, póster o trabajos de grado, es el reconocimiento de la trazabilidad de los procesos de investigación, que por su naturaleza es lento y extenso pero con unos aprendizajes significativos no sólo para los procesos formativos de licenciados en Ciencias Sociales de la educación superior, sino también en su labor docente, los estudiantes-semilleristas convertidos como maestros de la educación básica y media reproducirán la necesidad de potencializar una enseñanza por la utilidad de la historia, sumado al fortalecimiento de habilidades para la investigación y competencias de lecto-escritura.

## **Conclusiones**

El vínculo de la investigación y la enseñanza de la historia son imprescindibles para los escenarios educativos venideros, tanto para los docentes en formación como para las aulas de la educación básica y media en Colombia. El rol de los futuros docentes o licenciados es protagónico, como orientador de procesos constantes de enseñanza-aprendizaje al interior de las aulas de clase.

La experiencia de aula mediante el aprendizaje basado en la investigación -ABI- es una propuesta en desarrollo, que debe articularse con la noción de la Historia de Fontana (2011) como método para pensar críticamente, a escribir la historia desde el pensar históricamente (Plá, 2005) o a la formación en competencias de pensamiento histórico de Santiesteban (2010) que convergen en algunos puntos para la enseñanza de la historia.

Ahora bien, esta experiencia concluye ser una aproximación metodológica para la enseñanza en la comprensión del sentido de la historia, complementado con el desarrollo de habilidades para la investigación y competencias de lecto-escritura. El paso a paso propuesto en esta experiencia estuvo diseñado por el docente, desde el cambio del contenido de los syllabus y la planeación de las actividades incluyendo el propósito central sobre la elaboración de un balance historiográfico, para que los estudiantes aprendan como lo hacen los investigadores, según un tipo de aprendizaje basado en la investigación (Haeley, 2005; Griffiths, 2004).

A pesar de esto y según esta experiencia, la profundización en procesos de investigación o elaboración de un balance historiográfico, desafortunadamente no es para todos los licenciados por diversas razones que no fueron indagadas en este artículo; en el curso de historiografía de diez grupos de estudiantes con propuestas, sólo fueron tres los que continuaron como semilleristas, en un segundo momento, el curso de Introducción a la investigación de seis propuestas, sólo dos continuaron con el proceso como semilleristas. Para la compilación final en un libro, quedaron postulados cuatro balances historiográficos, ya que uno fue publicado en una revista en línea.

Finalmente, se concluye que una de las formas para la enseñanza de la historia es haciéndola, es decir, escribiéndola por parte de los mismos estudiantes, sin importar si son de educación básica, media o superior, pero reconociendo los diferentes niveles formativos. Un balance historiográfico es en otras disciplinas como una revisión bibliográfica especializada, es el punto de partida para futuras investigaciones. La propuesta pedagógica experiencial de Dewey, sumado al Aprendizaje Basado en Investigación -ABI- y el uso del balance historiográfico así lo demostraron.

## Notas

<sup>1</sup> Docente investigador de posgrados de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad la Gran Colombia. Historiador, Magister en Historia de la Universidad Industrial de Santander y Doctor en Ciencia Política de la Universidad de Guadalajara-México. Sus intereses de investigación están en la política educativa colombiana y la enseñanza de la historia.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7083-4877> E-mail: [freddy.sierra@ugc.edu.co](mailto:freddy.sierra@ugc.edu.co)

## Referencias bibliográficas

- Acevedo, A. Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista colombiana de educación*, 62, 221-244.
- Aguirre Rojas, C. (2002). *Antimanual del mal historiador o ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica?*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Archila M. (1994). "Historiografía sobre los movimientos sociales en Colombia. Siglo XX". En Tovar, B (Comp). *La historia al final del milenio: ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*. Vol. 1. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas Departamento de Historia.
- Bloch, M (2001) *Apología para la historia o el oficio de historiador*. Fondo de cultura económica.
- Burke, P. (2008) *What is Cultural History?*. Polity.
- Carr, E. (1964). *¿What is history?*. The George Macaulay Trevelyan lectures delivered in the university of cambridge january-march 1961. Second edition edited by Davies. Penguin books.
- Coro, M (2002). Concepto y práctica del currículo en John Dewey. EUNSA.
- Dewey, (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca nueva.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI
- Fontana, J. (2011). "¿Para qué enseñar historia?" En Guerrero, J. Weisner L (Comp) *¿Para qué enseñar Historia?*. Colección Ruta del Bicentenario. Universidad Pedagógica Tecnológica de Colombia y La Carreta Editores. 23-34.
- Foucault, M. (2009). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- González, B. Vega, V. (2013). Lectura y escritura en la educación superior colombiana: Herencia y deconstrucción. *Interacción*, 12, 195-201. <https://doi.org/10.18041/1657-7531/interaccion.0.2325>
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research–teaching nexus: The case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29 (6), 709-726. <https://doi.org/10.1080/0307507042000287212>
- Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad: presentismo y experiencias del tiempo*. Editorial Universidad Iberoamericana.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In R. Barnett (Coord.), *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching*, Buckingham: Open University Press. 67-78.
- Hobsbawm, E. (2011). *How to Change the World. Reflections on Marx and Marxism*. Yale University Press.
- Jara, O. (2018) *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos – 1ed*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.
- Lenis, C.(2010). Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la historia patria en Colombia, 1850-1911. *Revista Educación y Pedagogía*, 22,(58), 137-151.
- Melo, J. (1996). *Historiografía colombiana: realidades y perspectivas*. Medellín: Editorial Marín

Vieco

Melo, J. (2020). La enseñanza de la historia en el sistema escolar: antecedentes y situación actual (2018). En: Javier Guerrero Barón, Olga Yanet Acuña Rodríguez (coord.). La Historia vuelve a la escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia. 21-46.

MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2015). Derechos Básicos de Aprendizaje. Ciencias Sociales.

MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2017) Plan nacional decenal de educación 2016-2026, el camino hacia la calidad y la equidad. Gobierno de Colombia-Mineducación.

Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato*. México, DF: Colegio Madrid.

Plá, S (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. Secuencia, Revista de historia y ciencias sociales, 84, 161-184. <https://www.redalyc.org/pdf/3191/319128360007.pdf>

Pinilla, A. (2003). El Compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y la difusión del imaginario nacional a comienzos del siglo XX. Revista Colombiana de Educación, (45). <https://doi.org/10.17227/01203916.5492>

Reyes, C. (2012). "Balance y perspectivas de la historiografía sobre la Independencia en Colombia". *Historia y Espacio*, 5 (33),15-40. <https://doi.org/10.25100/hye.v5i33.1727>

Ruiz, G. (2013) La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11 (15), 103-124. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>

Salamanca, K. (2021) Balance historiográfico sobre las mujeres en el proceso de independencia en Colombia. *Noche Laberinto* 9 (2), 74-79. <https://www.calameo.com/books/005002460222af9640a07>

Sáenz, J. (2010). Introducción. En: John Dewey, *Experiencia y Educación*. Biblioteca nueva. Santana-Vega, L. E., Suárez-Perdomo, A., Feliciano-García, L. (2020). El aprendizaje basado en la investigación en el contexto universitario: una revisión sistemática. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (277), 519-537. doi: <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-08>

Santisteban Fernández, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados* (14), 34-56.

Silva, O. (2013). Balance historiográfico sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia. En: Rigoberto Castillo (ed). *Memorias del Coloquio Internacional sobre Educación, Pedagogía y Didáctica Problemas Contemporáneos*, 22-42.

Tovar, B. (Comp) (1994). *La historia al final del milenio: ensayos de historiografía colombiana y latinoamericana*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas Departamento de Historia.

Valderrama, M. De Mussy, L. (2010). *Historiografía posmoderna. Conceptos, figuras y manifiestos*. Ril Editores.

# La afectividad en el Nivel Superior Universitario: reflexiones en torno a las categorías de acompañamiento y escucha

## Affectivity at the Higher University Level: Reflections on the Categories of Accompaniment and Listening

Paula Valeria Gaggini<sup>1</sup>

Stephanie Mailén Bustamante Salvatierra<sup>2</sup>

### Resumen

El presente artículo se enmarca en nuestro trabajo realizado como integrantes del Grupo de investigación en Filosofía de la Educación (GIFE) radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Dentro del proyecto denominado “Filosofía y Educación: dimensión ético-política de la enseñanza universitaria” (2022-2023), nos abocamos a dimensiones vinculadas a la afectividad, sentimientos y las emociones en las prácticas de enseñanza insertas en el ámbito académico del Nivel Superior Universitario. Metodológicamente, este trabajo se encuentra dentro de la investigación social cualitativa con un enfoque narrativo de la investigación, en el que recuperamos las voces de los sujetos implicados/as, situados en un contexto específico en el cual nosotras estamos inmersas. En una etapa inicial, realizamos una encuesta a estudiantes de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación, luego convocamos y entrevistamos a algunas de las personas encuestadas. Posteriormente, llevamos a cabo un grupo focal con algunas de las entrevistadas. Actualmente, el GIFE se encuentra abocado al análisis de los materiales. Entre los primeros conceptos que analizamos e interpretamos, de lo que se desprende de las voces de los/as participantes involucrados a partir de los distintos instrumentos coherentes con el tipo de investigación cualitativa podemos encontrar las categorías de acompañamiento y escucha.

**Palabras clave:** afectividad; educación superior; enfoque narrativo; acompañamiento; escucha

### **Abstract**

The present article is framed within our work as members of the Grupo de investigación en Filosofía de la Educación (GIFE) located at the Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) of the Facultad de Humanidades at the Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Within the project titled “Filosofía y Educación: dimensión ético-política de la enseñanza universitaria” (2022-2023), we focus on dimensions related to affectivity, feelings, and emotions in teaching practices within the academic environment of Higher Education. Methodologically, this work falls within qualitative social research with a narrative research approach, in which we give voice to the individuals involved, situated in a specific context in which we are immersed. In an initial stage, we conducted a survey with students of the Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación, we invited and interviewed some of the survey participants. Afterwards, we carried out a focus group with some of the interviewees. Currently, the GIFE is engaged in the analysis of the materials. Among the first concepts that we analyzed and interpreted from what emerged from the voices of the participants involved from the different collection records, we can find the categories support and attentive listening.

**Keywords:** Affectivity; Higher Education; Narrative Approach; Support; Attentive Listening

Fecha de recepción: 2024-02-12  
Fecha de evaluación: 2024-03-03  
Fecha de evaluación: 2024-04-22  
Fecha de aceptación: 2024-05-27

## Introducción

El presente artículo se enmarca en nuestro trabajo realizado como integrantes del Grupo de investigación en Filosofía de la Educación (GIFE) radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Dentro del proyecto del grupo de investigación mencionado denominado “Filosofía y Educación: dimensión ético-política de la enseñanza universitaria” (2022-2023), se destaca el interés por estudiar el vínculo pedagógico en la enseñanza universitaria, los modos de generarlo, construirlo y sostenerlo, considerando las afecciones que se ponen en juego teniendo en cuenta que en la enseñanza lo afectivo y lo cognitivo se presentan de manera entramada (Flores y Porta 2013). En el mencionado proyecto se cuenta con las contribuciones del giro lingüístico, del giro hermenéutico y del “giro descolonial” (Maldonado Torres, 2008), que envuelve un estado afectivo que le es fundamental y es una filosofía y un tipo de producción teórica cuya finalidad es acabar con la naturalización de relaciones de sumisión en todas sus formas; y, muy especialmente, del “giro afectivo” (Arfuch, 2016; Abramovsky y Canevaro, 2017), que enlaza emociones, ética y política.

En cuanto a los antecedentes, cabe agregar que este trabajo se da en el marco de nuestra trayectoria y de algunos espacios que habitamos en común como estudiantes de la primera cohorte de la reapertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, carrera que fue cerrada durante la dictadura hace más de 40 años. Asimismo pertenecemos a la primera cohorte del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación (UNMdP), que en 2022 dio lugar a su apertura. Escuchar las voces de quiénes incursionan los primeros años de la Licenciatura puede potenciar el descubrimiento de los intereses de los/as estudiantes y que esto represente una manera significativa de incorporación a la carrera académica (Marquina, 2012).

## Entre afectividad y educación

Nos interesa resaltar el potencial transformador que la educación conlleva ante situaciones de deshumanización y padecimiento singular y colectivo. Carlos Skliar (2008) sostiene que es necesaria una educación ética basada en prácticas transformadoras que no pretendan instalar verdades absolutas. Es decir, que sean orientadas hacia la convivialidad y a la hospitalidad, en tanto afectación con el otro. Ello a los fines de recuperar la pluralidad a partir de lo intercultural, de generar debates para liberarnos de los discursos hegemónicos que pretenden instalar el sentido común y una única verdad. De esta manera, se trata de una propuesta en la cual el sujeto que enseña no sea un “yo” que tiene todo el conocimiento, que instruye y que explica, sino que sea aquel que abre la posibilidad de respetar la presencia y la existencia

del otro, del que aprende.

De acuerdo con Flores y Bustamante Salvatierra (2020), la enseñanza considera tanto la dimensión racional del sujeto, como lo emocional. Desde este enfoque, se imbrica lo cognitivo-afectivo, que puede pensarse en términos de una enseñanza “logopática”, a raíz del neologismo propuesto por Maliandi (2010). Es decir, se da un entramado de logos y pathos “porque las prácticas de enseñanza se efectivizan en modos de hacer que exceden la apelación a la actividad de la pura razón” (Flores y Bustamante Salvatierra, 2020, p. 189).

De este modo, pensar los afectos como educadores/as representa apostar a una pedagogía humanizadora y comprometida (hooks, 2021), que otorgue posibilidades de justicia, como horizonte posible bajo la ética del cuidado (Ángulo Rasco, 2021; Kaplan, 2022) para ampliar horizontes de posibilidad en las instituciones educativas como un ámbito de privilegio. Poder pensar una pedagogía que represente la presencia (Da Costa, 1995) de quienes intervienen en el acto, como significación en relación de ayuda que deja de lado el ser indiferentes ante lo que ocurre a los/as demás. Atender con el cuerpo, el escuchar como una habilidad que da espacio al calor y la reciprocidad capaz de reducir el sufrimiento, una respuesta justamente que escucha y se encuentra atenta a sus estudiantes: “la relación de ayuda a una persona es un proceso que tiene la misma duración que su vida” (p. 158). El afecto co-construido en la relación con los/as estudiantes es un recuerdo vívido (De Laurentis, 2023).

En este punto, si nos detenemos específicamente en la educación de nivel superior universitario, resulta oportuno reflexionar y problematizar acerca del estado actual de la centenaria institución. Santos Boaventura de Sousa (2015) señala que la universidad perseguía tres objetivos: la enseñanza, la investigación y la difusión de la verdad. El autor considera que el carácter atemporal de estos objetivos contribuyó a generar y mantener una idea de inmutabilidad de las formas y procesos en el ámbito universitario. Sin embargo, posteriormente, al enfrentar fuertes contradicciones al respecto, se comenzaron a gestar algunos caminos posibles de cambio.

Nos interesa, entonces, pensar la vinculación entre la universidad que estamos habitando en la actualidad y la afectividad. Skliar (2019), advierte que en educación, la mirada hacia los/as estudiantes tiene que ver con el posicionamiento en donde decidimos y asumimos adoptar, no solo al mirar sino al mirarnos a nosotros/as mismos/as, esto se corresponde en todos los niveles educativos. Este autor plantea que:

la peor injusticia que hoy la universidad nos presenta es la de pensar que nada puede hacerse para impedir que las vidas continúen acotadas, desprovistas de experiencias y sujetas únicamente al conocimiento lucrativo, arrojando al mundo del trabajo pero no al mundo de las vidas. (Skliar, 2019, p.41)

Ante lo expuesto cabe destacar que, el acompañamiento es entendido, desde

donde nos paramos en nuestra investigación, como aquel que atiende con una mirada consciente de los demás, refiere Kaplan (2022) que valorar la afectividad en la educación se entrama con la esperanza comprometida y pone en manifiesto la responsabilidad de la vida digna para todos/as, en términos de una pedagogía del cuidado sensible y empática con el dolor humano. Refieren Porta y Ramallo (2018) que en los últimos años la reflexión con relación a las emociones en la pedagogía universitaria se volvió sustancial y en este sentido la importancia de pensar en el afecto (Porta y Ramallo, 2022) y lo sensible, en la búsqueda de (otras) posibilidades en los modos de hacer pedagogía y de otros mundos posibles (Porta y Ramallo, 2020).

### **Diseño metodológico**

Metodológicamente nuestro trabajo se encuentra inmerso en una investigación cualitativa que busca revalorizar las voces en sus sentires, opiniones, creencias, ideas de quienes se encuentran implicados/as. Particularmente, esta investigación se desarrollará desde una perspectiva metodológica cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011). Se asumirá un enfoque interpretativo-narrativo coherente con la línea de investigación hermenéutica crítica en filosofía de la educación (Carr, 2002) con metodología de la investigación narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). En la investigación educativa, la narrativa permite generar y reconstruir significados mediante el estudio de las narrativas de los sujetos en la educación a partir de registros, reconocer a la investigación narrativa como una experiencia vital, en el sentido de que permite cartografiarnos a nosotros/as mismos/as mediante los relatos que componemos y componemos con otros/as (Porta, 2020). La investigación narrativa en educación posibilita la interpretación y visibilización de los sentidos y significados que se ponen en juego en la enseñanza universitaria en un sentido ético-político (Flores y Porta, 2020).

En una primera etapa, recurrimos a la técnica de la encuesta. El instrumento de recolección de datos empleado ha sido el cuestionario, cuya finalidad es “obtener información de manera sistemática y ordenada, respecto de lo que las personas son, hacen, opinan, piensan, sienten, esperan, desean, aprueban o desaprueban respecto del tema objeto de investigación” (Yuni y Urbano, 2014, p. 65). Particularmente, en nuestro instrumento hemos consultado a las personas encuestadas acerca de sus ideas, creencias y opiniones en torno a la afectividad en las prácticas de enseñanza en el Nivel Superior. En una de las secciones, a partir de una pregunta sobre la posibilidad de identificar elementos vinculados a la afectividad de los sujetos involucrados que sean considerados por los docentes en sus prácticas de enseñanza, hemos solicitado que mencionen conceptos y que expresen a qué aluden y por qué los habían elegido. De este modo, las encuestas dieron una primera aproximación a categorías que luego fueron abordadas en las entrevistas.

Cabe señalar que consideramos la entrevista en el sentido que propone Arfuch (1995), es decir, una invención dialógica como un proceso activo y simultáneo donde el diálogo se co-construye en esa mutua relación de hablar no solamente para sino por otro/a. En esta línea, coincidimos con Chase quien nos invita a acercarnos “a la idea de que los entrevistados son narradores con historias para contar y voces propias” (2015, p. 77). En la segunda etapa, comenzamos realizando entrevistas individuales semiestructuradas, en guiones abiertos con las categorías que fueron reconocidas previamente en las encuestas, compartidas en el grupo para luego convocar a los/as estudiantes que desearan ser entrevistados/as para seguir profundizando.

En una última instancia, se llevó a cabo un grupo focal con algunas de las personas que fueron entrevistadas, a los fines de profundizar y reflexionar acerca de las categorías que aparecieron o no en la encuesta. Cabe mencionar que “los grupos focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada (...). El propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes” (Escobar y Bonilla-Jimenez, 2011, p. 52). Además, permiten la aparición de una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del grupo (Gibb, 1997). Los grupos focales en la investigación cualitativa enriquecen la información centrada en la pluralidad y diversidad de experiencias y creencias (Pacheco Salazar y Rodas Pacheco, 2020) de quiénes participan del mismo. Particularmente en este trabajo entendemos que el grupo focal se vio enriquecido por las voces de todas las participantes que previamente habían sido entrevistadas, llegando a puntos de encuentro y de intercambio.

### **“Acompañamiento” y “escucha” como hallazgos investigativos**

En una etapa inicial, realizamos una encuesta a estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNMdP). Luego, convocamos y entrevistamos a algunas de los/as estudiantes participantes. Posteriormente, llevamos a cabo un grupo focal con algunas de las entrevistadas. Actualmente, el GIFE se encuentra abocado al análisis de los materiales. Entre los primeros conceptos que analizamos e interpretamos de lo que se desprende de las voces de los/as participantes involucrados a partir de los distintos registros de recolección podemos encontrar “acompañamiento” y “escucha”. A partir de la encuesta realizada a cuarenta y tres estudiantes de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación (UNMdP), advertimos que cinco estudiantes mencionaron el concepto “acompañamiento” y quince, el de “escucha”, en estos haremos hincapié. Cabe mencionar, y anticipar, que en la siguiente etapa realizamos entrevistas semiestructuradas individuales y posteriormente un grupo focal, instrumentos que nos permitieron acercarnos a la profundización y la reflexión de tales nociones desde la propia voz de las estudiantes.

### “Acompañamiento”

En la encuesta realizada, se pidió a las cuarenta y tres personas encuestadas<sup>3</sup>, que ofrezcan conceptos que vinculen con la enseñanza superior universitaria. Allí surgió la categoría de “acompañamiento”, en el relato de cinco estudiantes. Posteriormente, en la etapa de las entrevistas nos interesó profundizar esta noción. Encontramos en sus voces:

En lo personal, cuando ingresé sentí cierto acompañamiento por parte de los docentes que trascendía el dar clases, que se vinculaba en los pasillos, en ir a tomar un café, que se vinculaba a dar una mano en el aula virtual. Empecé las clases, en el intensivo de verano de TACA, antes de la pandemia (2020) y fue el único momento que tuve el acompañamiento presencial, que lo viví de una manera súper amorosa y afectiva, que después se transformó o mutó dentro de vivir pandemia o vivir en virtualidad. Que siempre estuvo, no es que dejó de estar por virtualizar en los medios de comunicación y demás, sino que siempre estuvo este acompañamiento, este interés y sobre todo la pasión. (Entrevista Estudiante 13, octubre de 2022)

En este punto, consideramos qué se necesita saber de nuestros/as estudiantes para sostener el vínculo pedagógico, tal como afirma Abramovsky (2010). La misma estudiante en la encuesta, anterior a la entrevista, asociaba la pasión, el acompañamiento, la sensibilidad y el deseo “nos llevan a pensar, repensar e interesarnos en los contenidos curriculares y extracurriculares de la carrera” (Encuesta Estudiante 13). Advertimos que, para ella, el acompañamiento le resulta como disparador de motivación y reflexión, también en la presencia de docentes que acompañan y marcan su propia manera de acompañar desde diferentes lugares, ya sea como adscripta, en tutorías, en su formación en los grupos de investigación. En este sentido, una de las estudiantes entrevistada lo mencionaba de la siguiente manera:

También vivimos en grupos de investigación, en el acompañamiento de tutores pares, adscripción, también somos adscriptos, somos tutores pares en ese sentido se explora por todos lados, siempre hay alguien que siembra algo ahí. (Entrevista estudiante 7, noviembre de 2022).

Otro de los testimonios de una estudiante con respecto al acompañamiento refiere:

Cuando ingresé a la carrera me encontré con algo que no esperaba de la Universidad. El acompañamiento y la flexibilidad, durante la pandemia, de nuestras trayectorias estaban teñidas de una convicción de no “dejar a nadie atrás”. Esta moción continúa en la presencialidad aunque la estructura aparte un poco. Otro aspecto que resalto es el contagio de pasiones en busca de nuevos significados para la educación. (Encuesta Estudiante 32, octubre de 2022)

En este punto, destacamos la sorpresa de la estudiante por encontrar acompañamiento, ligada a la afectividad, en el ámbito académico del Nivel Superior Universitario. Destaca que el acompañamiento se dio tanto de manera virtual, como de manera presencial. Incluso resalta que no solo se dio durante el complejo contexto de emergencia sanitaria de la pandemia (2020-2021), sino que continuó en la presencialidad (2022).

Podemos evidenciar que el acompañamiento académico es también afectivo. Un acompañamiento que representa “presencia, hospitalidad, acogimiento, alteridad” (Gaggini, 2022, p. 194) y que se sostiene gracias a quiénes asumimos el compromiso de generar (otras) posibilidades, se orienta a lograr la inclusión en el ámbito universitario (Flores y Porta, 2021) en un momento de incertidumbre. Durante el grupo focal, a partir del intercambio, algunas estudiantes que en la etapa de encuestas no consideraron la categoría “acompañamiento” se expresaron al respecto:

No, en realidad yo no siento que haya una flexibilización hacia la exigencia académica, por el contrario, siento que eso, eso sea un compromiso diferente, ese tipo de vínculo hace que a todo el lugar, así sea que no tenga que dormir, te voy a cumplir con la fecha porque me interesa responder a ese vínculo que se formó. (Grupo Focal, Estudiante 8, abril de 2023)

a eso llamaría compromiso. (Grupo Focal, Moderadora, abril de 2023)

Sí compromiso. Cuando ella hablaba de ser como una mamá yo lo llamaría tutoría, un acompañamiento, como un hacerse responsable. (Grupo Focal, Estudiante 8, abril de 2023)

como un acompañamiento pedagógico. (Grupo Focal, Estudiante 10, abril de 2023)

y hacerse responsable de ese vínculo. Ya estás responsable de este vínculo. (Grupo Focal, Estudiante 8, abril de 2023)

En este sentido, se trata de acompañar a los/as estudiantes en el nivel superior, como refiere Aguirre (2022), desde su trayecto, en un andar en donde los sujetos caminan decidiendo dónde transitar y lo hacen acompañados/as junto a docentes. Acompañamiento y trayecto que se dan conjuntamente y afecta a los/as participantes tanto estudiantes como docentes en una formación que representa posibilidad de autonomía, ayuda, decisión, expresión de cada sujeto.

### *“Escucha”*

Este concepto fue seleccionado por quince estudiantes, en una muestra de cuarenta y tres personas, en la encuesta. Cabe señalar que dos estudiantes presentaron las variantes “escuchar” y “escucha atenta”. Entre algunas de las respuestas ofrecidas a la pregunta que solicitaba que expresen a qué aludían los conceptos

mencionados, encontramos: “La importancia de la escucha atenta, comprensiva, habilitando una comunicación afectiva” (Encuesta, Estudiante 4, octubre de 2022). En este punto, nos resulta llamativa la elección de los adjetivos “atenta” y “comprensiva” para caracterizar la escucha. Consideramos que para la estudiante se trata de un tipo de escucha diferente al mero oír. Incluso, advertimos que para ella este tipo de escucha es la que habilita “una comunicación afectiva”. Otro testimonio señala: “Para mí, el interés genuino, la escucha permiten visibilizar al estudiante, reconocerlo como otro/a” (Encuesta Estudiante 7, octubre de 2022). A partir de estas palabras, se puede interpretar que la estudiante entiende la escucha como un elemento que permite el reconocimiento de los estudiantes en tanto otro. Dado nuestro interés en profundizar en los sentidos que le otorgaron las personas encuestadas al concepto de escucha, las convocamos para una entrevista.

El gesto de escucha como podemos evidenciar en los testimonios de los/as estudiantes se encuentran enlazados al detenerse, escuchar y dejarse atravesar (De Souza, Sanches Sampaio y Ribeiro, 2020). La importancia de la escucha en la afectividad, representa a la vez una mirada amorosa y un gesto de darse a sí mismo/a y a la vez a los/as demás.

La importancia de la trayectoria, la vivencia (...), por ahí es como un hilo muy finito, pero yo creo que tiene que ver con lo más íntimo (...) me refiero. Cuando vos estás hablando (...) estés atento a lo que le pasa al otro, a sus miradas, a sus cuestiones corporales, a que puedas profundizar en algo que te dijo o puedas acercarte y decir “¿qué sentiste con esto?” Profundizar en esos sentimientos a eso me refiero a la escucha. Que el otro te importe. (Entrevista Estudiante 4, noviembre de 2022)

Yo vengo muy contenta porque acá es como que me olvido y logró vínculos, no solo con los profesores, sino también con los compañeros. O sea, los sentires de ambos lados, de los docentes y desde los pares también. (...) Yo creo que en lo vincular todo se modificaría si también nos centramos más en nosotros mismos. Y ver cómo nos acercamos. (Entrevista, Estudiante 4, noviembre de 2022)

La estudiante 7, cuando se refería acerca de la vocación en la profesión conectaba con la dimensión afectiva atenta al acercamiento de los cuerpos, de los gestos, las manos, las miradas en términos de afectividad corporal. Mencionaba:

Yo sentí estando acá en las aulas es ese acercamiento de les profes, que no necesariamente se traduce con estar cerca, sino con una mirada, con un gesto que creo que tiene que ver con este implicarse genuinamente. (Entrevista, Estudiante 7, noviembre de 2022)

Las apreciaciones expuestas anteriormente son coincidentes con lo que afirman Aguirre, Porta y Ramallo (2022): “Los afectos representan una dimensión asociada

a la experiencia corporal, sobre todo al encuentro entre cuerpos” (p.8).

Otra cuestión asociada a la mirada que menciona la misma estudiante en la entrevista:

la afectividad también implica y esto lo vimos en filosofía de la educación, acoger al otro en cuanto otro y aceptar esa diferencia y aceptar diferentes formas o diferentes miradas, pero, (...) si tengo que pensar en términos de política, desde una línea política: ¿Cómo hacés si hablamos que la afectividad es una condición, pensándolo como condición para la permanencia, no todes les profes ponen en juego eso y yo creo que tampoco tienen que ponerlo porque el interés genuino va por otro lado. (Entrevista, Estudiante 7, noviembre de 2022)

En cuanto a la escucha la misma estudiante la asociaba a la disponibilidad:

me refiero a esa disponibilidad. Ir y que un profe esté disponible para escucharme. Creo que tiene que ver con eso. O sea, la escucha está desde el momento en que uno ingresa al aula hasta que se va, incluso más allá, porque también hay que ver qué es lo que pasa más allá siempre. (Entrevista, Estudiante 7, noviembre de 2022)

Tal como indica Ayciriet (2022) acerca de la disponibilidad en el acompañamiento:

La búsqueda de “estar disponible” opera en dos direcciones: por un lado, atiende el objetivo de garantizar asistencia, ayuda y/o acompañamiento para quien/es lo necesiten; pero también permite vislumbrar una apuesta por el trabajo y el desarrollo de procesos colaborativos. (p. 7)

Durante el desarrollo del grupo focal, también encontramos la presencia de la categoría de escucha:

“Con respecto al vínculo que decía P., yo rescato mucho el vínculo que se da entre pares, no solo con los docentes, sino con los compañeros que nos vamos acercando y vamos conociendo, hoy acá la mayoría nos conocemos entre nosotras, hace unos años que nos conocíamos y fuimos generando vínculos afectivos, de escucha amorosa, de paciencia. (Grupo Focal, Estudiante 10, abril de 2023)

En este fragmento, nos interesa detenernos en el adjetivo “amorosa”, empleado para caracterizar la escucha. Manifiesta Ribeiro (en Gaggini, 2023a) que “la escucha es una forma de posibilidad de intimidad con el mundo del otro” (p. 21). En esa intimidad reside la entrega, la valorización, el cuidado y el respeto hacia los/as demás, pero también hacia nosotros/as mismos/as.

La misma estudiante 10 en la entrevista, realizada previamente, se refería a la escucha asociada a la valoración hacia su persona: “Para mí sentirme valorada

es que la otra persona haga silencio por un momento para escuchar lo que tengo para decir, eso es importante para mí” (Entrevista, Estudiante 10, octubre de 2022). Profundizando en la entrevista la estudiante caracterizó a la escucha asociada a la afectividad como una escucha positiva en sus palabras: “La escucha positiva tiene que ver con encontrar esa parte positiva de la palabra del otro, es como mirar la mitad del vaso lleno y no la mitad del vaso vacío. Ver siempre ese lado positivo” (Entrevista, Estudiante 10, octubre de 2022).

La estudiante 33 asociaba también, por su parte, la escucha con la mirada:

(...).notaba que desde el principio nos miraban por decirlo de una manera. Éramos mirados, esto que destaco de la escucha, de escucharnos, sobre todo en pandemia nosotros por ahí pedíamos más tiempo para realizarlo por ahí nos parecían cosas muy extensas o que no llegábamos y siempre fueron los plazos que se alargaron, siempre tuvieron una consideración hacía lo que pedíamos, se hacían cartas por el centro de estudiantes y siempre los profes accedieron, siempre escuchando, entendiendo. En todo eso es a lo que me refería a esto de la escucha, la atención y entender lo que nos pasaba a cada uno casi individualmente. (Entrevista, Estudiante 33, octubre de 2022)

La mirada refiere Carlos Skliar (2019) es una posición como punto de partida, que revela desde dónde mira en términos de jerarquías, la mirada pedagógica se construye y se educa. En este sentido lo que manifiesta la estudiante marca el posicionamiento de los/as profesores/as de la carrera como de los mismos/as estudiantes, incluso en ese momento de incertidumbre como fue la pandemia.

## **Aportes para seguir pensando los vínculos y la afectividad en Educación Superior**

Para finalizar, entendemos que ha sido significativo este primer acercamiento acerca de las ideas, creencias y opiniones en torno a la afectividad en las prácticas de enseñanza en el Nivel Superior Universitario. Consideramos que implica un aporte que nos lleva a pensar que se comenzaron a gestar algunos caminos posibles de cambio en el ámbito universitario. En nuestro rol como integrantes del GIFE e investigadoras en formación, decidimos abocarnos a una aproximación acerca del “acompañamiento” y la “escucha”, como primeras categorías seleccionadas a partir del trabajo con los materiales del grupo, destacando que a partir de allí se fueron desprendiendo otras categorías tales como disponibilidad, mirada y gestos, que se recuperarán en futuras presentaciones.

En este sentido, nos interesa destacar que las dos categorías “acompañamiento” y “escucha”, abordadas en el presente trabajo, han dado lugar a otras categorías como la mirada amorosa en términos de “Una mirada tierna como gesto solidario”

(Kaplan, 2022, p. 15). Consideramos que es importante revalorizar las voces de los/as estudiantes y docentes de modo de co-construir experiencias sensibles donde exista la reciprocidad y reconocimiento mutuo, pensar y llevar a cabo propuestas éticas que promuevan el respeto, el cuidado mutuo (Kaplan y Arévalos, 2021), en reconocimiento de la existencia de encuentros que den cuenta de una inclusión afectiva que requiera una reflexión constante íntima y colectiva (Gaggini, 2023b).

La invitación y la línea en la que seguimos indagando nos lleva a poder (re) pensar los vínculos afectivos en la universidad (Gaggini, 2022; 2023b; 2023c), entendiendo esto como un desafío en tanto co-construcción colectiva acerca de los (diversos) modos de acompañamiento cotidiano que represente una “presencia genuina que mira y escucha con amorosidad e íntima reciprocidad” (Bustamante Salvatierra y Gaggini, 2023, p. 217).

## Notas

<sup>1</sup> Doctoranda en Ciencias Sociales de la FCyCS y FH. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Becaria UNMDP. Integrante del Grupo de Investigación de Educación Superior y Profesión académica (GIESPA) y del Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación (GIFE), radicados en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) y de la Red de Investigaciones en Emociones desde las Ciencias Sociales y las Humanidades (RENISCE) ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4085-1443> E-mail: paulagaggini@gmail.com

<sup>2</sup> Profesora en Ciencias de la Educación (UNMDP) y estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNMDP). Integrante del Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación (GIFE). Adscripta de las asignaturas Filosofía de la Educación y Residencia I y II (Facultad de Humanidades, UNMDP). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9331-963X> E-mail: [stephaniembustamantes@gmail.com](mailto:stephaniembustamantes@gmail.com)

<sup>3</sup> De acuerdo con el criterio adoptado por el GIFE, se decidió optar por el anonimato de las estudiantes que participaron en esta investigación. De este modo, enumeramos cada encuesta con un número a partir del 1. Dicho número se mantuvo en las instancias de entrevista y grupo focal. Además, cabe aclarar que las encuestas se realizaron en octubre de 2022; las entrevistas tuvieron lugar entre octubre y noviembre de 2022; y el grupo focal se desarrolló en abril de 2023.

## Referencias Bibliográficas

Arevalos, D. y Kaplan, C. (2021) Capítulo 1: Las emociones a flor de piel. Educar para la sensibilidad hacia los demás, En: Abecasís, L., Adduci, N., Arevalos, D., Catelli, J., García, P., Glejzer, C., Kaplan, C., Orbuch, I., Orguilla, P., Sukolowsky, L., Szapu, E., y Vinocur, S. (2021). *Los sentimientos de la escena educativa*. 1ra Ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y letras Universidad de Buenos Aires. 9-30.

Abramowski A. y Canevaro. S. (2017). *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Los polvorines, Universidad Nacional de Sarmiento. Ediciones UNGS.

Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Editorial Paidós. Cuestiones de Educación. Buenos Aires.

Aguirre, J., Porta, L., & Ramallo, F. (2022). Tramas cronotópicas y devenires auto-biográficos en la formación doctoral: La performatividad del posgrado desde las narrativas de docentes universitarios. *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, 7(2), 1–17.

Aguirre, J. (2022) *El rostro humano de las políticas educativas: narrativas del proyecto de formación docente. Polos de Desarrollo*. 1ª Ed. Mar del Plata: EUDEM.

Ángulo Rasco, J. (2021). Poner el cuidado y el afecto en el centro de la pedagogía. *Voces De La Educación*, 17-34.

Arfuch, L (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. 1º Edición Villa María: Eduvin.

Ayciriet, F. (2022). Socialidad y condición sensible desde los gestos para pensar la práctica profesional docente: Lo íntimo como relato emergente. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 7(2), 1-11.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoques y metodología*. Madrid. La Muralla.

Bustamante Salvatierra, S. M. y Gaggini, P. (2023). "Residencias afectivas: experiencias compartidas en el Profesorado de Ciencias de la Educación (UNMDP)". *Entramados: educación y sociedad*, 10(14), 210-218.

Carr, Wilfred (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos*. Manual de investigación cualitativa, (IV), 58-112. Buenos Aires: Gedisa.

Da Costa, A. C. G. (1995). *Pedagogía de la presencia. Introducción al trabajo socioeducativo junto a adolescentes en dificultades*. Editorial Losada, Unicef Argentina, Oficina Regional para América Latina y El Caribe.

De Laurentis, C. (2023). Identidad de formadores docentes: otros significativos en clave de tiempos y espacios íntimos. *Saberes y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, 8(1), 1- 18.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Tomo 1. Editorial Gedisa.

Escobar, J. y Bonilla-Jimenez, F. I. (2011). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. En: *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, (9), 1,51-67.

Flores, G. y Porta, L. (2020). Hallazgo investigativo en la enseñanza universitaria: La clase

como encuentro terapéutico En: *Confluencia de saberes. Revista de educación y psicología*, (1), 26-42.

Flores, G. y Porta, L. (2013). Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables. *REDEX*, (5) 26-42.

Flores, G., y Salvatierra, S. B. (2020). Filosofía de la educación: enfoque de su enseñanza. *Entramados: educación y sociedad*, 7(8), 186-196.

Gaggini, P. (2022) “La hospitalidad como acontecimiento educativo. Narrativas de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la UNMdP”. *Revista de investigación Educativa*, (2), 3, 189- 196.

Gaggini, P. (2023a) Una conversación afectiva con Tiago Ribeiro acerca de investigaciones-vidas: Tocar los cuerpos de las narrativas entre “escucha, conversación y constelación”. *Revista de Educación*, 28.1, 15-27.

Gaggini, P. (2023b) Capítulo 2: El rostro de la inclusión amorosa en la universidad. Experiencia en la voz de una estudiante. En: Biber, G., De Pauw, C., Di Pasquale, V., Pasqualini, V. (2023) (Comp). *IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre Ingreso Universitario: la educación superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las universidades públicas*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 159-168.

Gaggini, P. (2023c) “Afectividad y vida académica en las voces de estudiantes de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNMdP”. En las III Jornadas de Filosofía de la Educación. “Pasiones y afectos en la urdimbre ético-política de lo educativo”. Organización de la cátedra de Filosofía de la Educación, el Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE), el Departamento de Ciencias de la Educación y el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED-UNMDP). ISBN 978-987-811-088-2 Mar del Plata. 82-88.

Gibb, A. (1997). Focus group. En: *Social Research Update*, 5 (2), 1-8.

Hooks, B. (2021) *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros, Madrid.

Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Editorial Paidós.

Maldonado Torres, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, (9), 61-72.

Marquina, M. (2012). *La profesión académica en Argentina: principales características a partir de las políticas recientes. El futuro de la profesión académica: Desafíos para los países emergentes*. 126-147.

Montes Iturrizaga, I. (2021). *Investigación educativa: Técnicas para el recojo y análisis de la información*. Universidad Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado, Maestría en Educación.

Pacheco, F y Salazar, V. (2020). Grupos focales: marco de referencia para su implementación. *Innova Research Journal*, 5(3), 182-195.

Porta, L; y Ramallo, F (2018) Una narrativa de las emociones para un momento de emergencia:

genealogías posibles en la pedagogía. En: Alves, N; Catelli, J, Carrasco Aguilar, C; Cerullo, N; Furlán, A; Kaplan, C; Korinfeld, D; Mora Oleas, J; Nuñez Caldas, A; Luzón Trujillo, A; Ochoa Reyes, N; Ordoñez, M; Porta, L; Ramallo, F; Rodríguez Gómez, H; Ruiz Muñoz, M; Sandoval Esparza, M; Silva, V; Untoiglich, G. (2018). *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila. 59-76.

Porta, L. (2020) Capítulo 1: Dislocar sentidos y producir movimientos sensibles La expansión de lo biográfico en la performatividad de una pedagogía inestable. En: Aguirre, J., Arevalo, A., Branda, S., Bustelo, C., De Laurentis, C., De Souza, E., De Souza, R., Martínez, C., Murillo Arango, G., Nuñez, M., Porta, L., Ramallo, F., Ribeiro, T., Sanchez Sampaio, C., Sarasa, C., Suarez, D., Trueba, S., Vouilloz, M., Yedaide, M. (2020). *La expansión biográfica*. (Coord.) Porta, L. Facultad de Filosofía y Letras (UBA) Buenos Aires. 31-80.

Porta, L. y Ramallo, F. (2020). Virus a nuestras coronas: (Contra) interpretaciones entre el realismo y la descomposición de la (s) pedagogía (s) y las vidas posibles. En: *Reflexoes de um mundo em pandemia: educacao, comunicacao e acessibilidade*. Editorial Ayvu.

Porta L. y Ramallo, F. (2022). Los afectos en la investigación: devenires performáticos en la educación. *Revista Praxis Educativa*, 25 (2), 1-14.

Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias: (Notas, fragmentos, incertidumbres)*. Ediciones Noveduc.

Skliar, Carlos (2008). Estos jóvenes de ahora. Sobre la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogía. *Revista Ensayo y Error*, 7 (34), 17-37.

Yuni, J., y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar 1 y 2. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.



# La Alfabetización Ambiental y la profesión académica: el caso de los docentes de turismo de la Universidad Nacional de Mar del Plata

## Environmental Literacy and the Academic Profession: the Case of Tourism Teachers at the National University of Mar del Plata

Marcela Bertoni<sup>1</sup>

### Resumen

Los desafíos que las universidades enfrentan en el marco de la Agenda 2030 son de incorporar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en sus funciones sustantivas para trabajar todos los aspectos de la sostenibilidad y contribuir a su logro e implementación. Sin embargo, el proceso de incorporación de los ODS presenta dificultades en las Instituciones de Educación Superior Universitarias, porque la Educación Ambiental queda supeditada a las disciplinas vinculadas a las ciencias naturales o espaciales y los docentes no cuentan con la suficiente formación en la problemática ambiental. Por lo tanto, existe un consenso en la necesaria implicación de los profesores para generar cambios en la docencia acordes con el paradigma de la sostenibilidad. El objetivo es indagar sobre los procesos micro institucionales de la educación superior universitaria respecto del grado de alfabetización ambiental de los docentes de la carrera de turismo de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Para ello, se llevó a cabo una encuesta en línea que permitió examinar los grados de la misma de los profesores encuestados, en términos de niveles de aprendizajes (preocupación ambiental, comportamientos, conocimiento y educación ambiental). Los resultados permitieron concluir que la alfabetización ambiental es media, en función de que manifiestan una alta preocupación ambiental que no necesariamente se traduce completamente en comportamientos, ya que se constatan niveles de frecuencias medias de conductas pro ambientales. Además, pese a que se le asigna una muy alta valoración a la importancia de la Educación Ambiental, el nivel de conocimiento experto en materia de los docentes es medio bajo.

**Palabras Clave:** objetivos desarrollo sostenible; educación ambiental; alfabetización ambiental; profesión académica

### **Abstract**

The challenges that universities face in the framework of the 2030 Agenda are to incorporate the Sustainable Development Goals (SDGs) into their substantive functions in order to work on all aspects of sustainability and contribute to their achievement and implementation. However, the process of incorporating the SDGs presents difficulties in University Higher Education Institutions, because Environmental Education is subordinated to disciplines linked to natural or spatial sciences and professors do not have sufficient training in environmental issues. Therefore, there is a consensus on the necessary involvement of professors to generate changes in teaching in accordance with the sustainability paradigm. The objective is to investigate the micro-institutional processes of university higher education with respect to the degree of environmental literacy of teachers in the tourism degree at the National University of Mar del Plata. For this purpose, an online survey was carried out to examine the levels of literacy of the teachers surveyed, in terms of levels of learning (environmental concern, behaviors, knowledge and environmental education). The results led to the conclusion that environmental literacy is medium, in terms of high environmental concern that does not necessarily translate completely into behaviors, since average levels of environmental behavior are observed.

**Keywords:** Sustainable Development Goals; Environmental Education; Environmental Literacy; Academic Profession

Fecha de recepción: 2024-05-15  
Fecha de evaluación: 2024-05-26  
Fecha de evaluación: 2024-06-12  
Fecha de aceptación: 2024-06-28

## Introducción

El paradigma del desarrollo sostenible y la transición hacia la sostenibilidad, le asigna un rol preponderante a la educación ambiental para resolver la crisis ambiental. En particular en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se considera a la Educación Ambiental como un proceso que debe promover la sostenibilidad como proyecto social. O sea, desde un marco ético que impulse una forma equilibrada de habitar el planeta, atendiendo dimensiones ecológica, social, económica y política institucional.

Además los ODS no sólo se instauran como la nueva base de la educación ambiental, sino que esta acción educativa puede ser la mejor herramienta de la sociedad para alcanzar los ODS. Los desafíos que las universidades enfrentan en el marco de la Agenda 2030 son de incorporar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en sus funciones sustantivas para trabajar todos los aspectos de la sostenibilidad y contribuir a su logro e implementación y formar profesionales capaces de proponer soluciones, fundamentadas en principios de sostenibilidad (Alba Hidalgo, 2017).

El ODS 4 que propone “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, particularmente en su Meta 3 refiere a la Educación Superior Universitaria. Donde la considera esencial para el aprendizaje vitalicio y la contribución a la educación de calidad. Asimismo en la Meta 7 se reconoce la necesidad ineludible de educar para el desarrollo sostenible; siendo las universidades, las instituciones claves que pueden contribuir directamente a la realización del ODS a través de la formación de los profesionales; desde la producción de conocimiento (investigación) y de su difusión y cocreación de conocimiento con las comunidades (extensión y vinculación).

En este marco, se hace necesario considerar la transversalidad de la educación ambiental y cómo introducirla en las distintas carreras de la Universidad. Asimismo se asume que una educación de calidad para todos se convierte en un compromiso inevitable para los actores responsables de impartir educación.

La Educación Ambiental debe concebirse como un proceso continuo y permanente que se orienta, no sólo a la adquisición de conocimientos, sino además que contribuye a desarrollar hábitos, habilidades, capacidades, actitudes y a formar en valores. De este modo, la educación ambiental se torna una estrategia global para la sostenibilidad, que se encamina hacia los principios normativos y operativos de la sostenibilidad.

En el caso de la Educación Superior potenciando la educación a partir de una visión “integrada y articulada donde la calidad de la educación es un eje central” (Serrano y Rosales Rodríguez, 2014, p. 93). Sin embargo para asegurar la calidad, es importante mejorar las acciones de enseñanza y de aprendizaje.

Una educación ambiental de calidad impulsa considerables beneficios para personas, comunidades y países en el ámbito del desarrollo sostenible. También se constituye en una herramienta decisiva para sustentar y acelerar la capacidad global para el logro de los ODS. Las universidades, a través de su extensa variedad de actividades educativas de grado y de posgrado, prácticas profesionales, capacitaciones, enseñanza a distancia, entre otras, tienen un papel importante que jugar en la implementación de los ODS (Kestin *et al.*, 2017).

Pese a los esfuerzos realizados y la voluntad y respaldo institucional asumidos para llevar a cabo una educación respetuosa con el planeta, el proceso de incorporación de los ODS a las Instituciones de Educación Superior Universitarias, es lento y su alcance es limitado (Phillips y Nieto, 2019). Sumado a esto se considera que en Latinoamérica el concepto de Alfabetización Ambiental (*environmental literacy*) (Roth, 2000; Koyle, 2005) ha estado ausente del proceso de construcción del campo de la Educación ambiental (González-Gaudio, 2002).

Las dificultades consignadas respecto de la Educación Ambiental son que en las universidades la introducción de la misma está aún condicionada por la formación monodisciplinar de las carreras universitarias (Mora Penagos, 2012). De hecho, se registra que la implementación transversal de la Educación Ambiental se viene dilatando porque existen posturas diversas sobre el modelo de desarrollo, las estrategias interdisciplinarias y el perfil de profesionales que deben formarse en el contexto de la crisis ambiental (Corbetta, 2019). Así mismo el proceso de integración e incorporación en los planes de estudio/grado de saberes/conocimientos ambientales se relacionan con contenidos específicos de las disciplinas y no con la integralidad de la Educación Ambiental (Gómez Cubillos *et al.* 2022).

En cuanto a los ODS el papel de los docentes para promover la integración, no se refleja sustancialmente en la modificación de contenidos y métodos. Los impedimentos de los docentes para entender la sostenibilización curricular y de integrar los valores, principios y prácticas de desarrollo sostenible en las distintas asignaturas, se vinculan con que el abordaje de la Educación para el Desarrollo Sostenible o el logro de los ODS queda supeditado a las disciplinas vinculadas a las ciencias naturales o espaciales, se constata además insuficiente formación de los docentes universitarios en la problemática ambiental, desconocimiento de los profesores de alternativas para incorporar contenidos ambientales en el currículum de su asignatura y falta de comprensión de las implicaciones de la sostenibilidad en la praxis profesional (Alcalá del Olmos *et al.* 2020).

En consecuencia, se reconoce una inadecuada alfabetización ambiental en los perfiles profesionales pone en evidencia un impedimento específico (Lewinsohn *et al.*, 2015) en la práctica profesional y su responsabilidad con el ambiente. Por lo tanto, existe un consenso en la necesaria implicación de los profesores para generar

cambios en la docencia acordes con el paradigma de la sostenibilidad (Valderrama-Hernández *et al.*, 2020). Así mismo, se revela una creciente demanda de docentes formados en educación ambiental, que aporten a los conocimientos específicos pero también al aprendizaje situado y al desarrollo de competencias, capacitando a los estudiantes en la adquisición de un pensamiento crítico, que contribuya a la formación de una ciudadanía informada y comprometida con el entorno y todos sus componentes.

La alfabetización ambiental, resultado de la educación ambiental, es un proceso difícil. Por ende, se requiere suficiente conciencia, conocimiento, habilidades y actitudes para incorporar consideraciones ambientales apropiadas (Shri y Tiwari, 2021). La mayoría de los investigadores coinciden en la necesidad de favorecer actitudes pro ambientales, reconociendo la importancia del aprendizaje de conocimientos disciplinares vinculados con la problemática ambiental, por lo que se considera una dupla inseparable la alfabetización científica de la denominada alfabetización ambiental (Vallée, 2024).

Esto llevado a la docencia universitaria plantea la relevancia de analizar la relación existente entre los conocimientos de los docentes universitarios y las características de la educación ambiental desde aspectos epistemológicos y algunos elementos de los modelos de enseñanza, (Quintero y Solarte, 2019) para determinar su grado de alfabetización ambiental. Para ello, se requiere indagar sobre los procesos micro institucionales de la educación superior universitaria, con la finalidad de identificar estrategias que permitan reconocer el grado de alfabetización ambiental de los docentes y la posibilidad de incorporación de los ODS. En este caso, el objetivo es indagar el grado de alfabetización ambiental de docentes de la Carrera de Licenciatura en Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se opta por estos docentes porque el futuro profesional del turismo necesitará herramientas para actuar como un gestor ambiental; dado la ineludible la relación del turismo y la naturaleza (recursos y atractivos turísticos) y la emergencia de los destinos turísticos de adaptarse al cambio climático. En este sentido, la carrera ofrece en el plan actual una orientación en gestión ambiental, por tanto resulta oportuno el análisis.

El interés en indagar en profundidad a los docentes se fundamenta en que la docencia cuenta con el mayor potencial para incorporar el desarrollo sostenible en los programas educativos y en la acción formativa y es considerada una de las principales áreas de contribución al logro de los ODS. En definitiva, existe la necesidad de generar iniciativas de alfabetización ambiental a nivel universitario para generar una mejor apreciación, participación e ideas necesarias para contribuir a la calidad del ambiente. De lo expuesto se desprende el valor del conocimiento como un recurso estratégico y la importancia que revisten las instituciones de educación

superior y, los académicos que deben desempeñar un rol esencial en este proceso de transformación social (Brunner, 1999).

### **Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como base de la educación ambiental**

Los cambios significativos que introducen los ODS son efectivamente la transición a la sostenibilidad como hoja de ruta principal. Estos son considerados como un elemento innovador debido a: 1. su carácter universal, de aplicación en todo el mundo y para todos los países; 2. su visión holística e interrelacionada, en el sentido de que cada objetivo se superpone y se refuerza mutuamente, a través de una serie de metas que son indicadores que reflejan la realidad y permiten evaluar el desempeño en todos los aspectos contenidos; 3. el compromiso que imponen a todos los países en su logro el desafío de construir una solidaridad planetaria, integrando los grandes acuerdos presentados en las cumbres mundiales de los últimos años y suponen una actuación simultánea en los ámbitos locales, regionales, nacionales y globales,

Los ODS contienen sus principios planteados de una forma más operativa, en términos de que ofrece un modelo a seguir más sostenible, incluyendo parámetros más equitativos que reflejan mejor la realidad social, asumiendo la universalidad y la interconexión para abordar los problemas ambientales y el compromiso global con la Agenda 2030<sup>2</sup>.

Estos objetivos ponen de manifiesto una complejidad ambiental, que contiene las dimensiones ecológicas, social, económica y política institucional de la sostenibilidad (Galopín, 2006) y que requiere de acciones a nivel mundial; a nivel local y a nivel personal para su ejecución. Así mismo son un marco ético que impulsa una forma equilibrada de habitar el planeta.

Si bien, el ODS 4 propone la educación de calidad como un objetivo en sí mismo y enuncia la responsabilidad de la Educación Superior Universitaria en la tarea, éste cobra sentido respecto del resto de los objetivos; ya que supera la consideración de los 17 ODS como paquetes de trabajo fragmentados. De hecho, muchos de los objetivos pueden interpretarse como correlacionados entre sí (Boeren, 2019) y la educación ambiental es una de las estrategias principales para propiciar un efecto sinérgico positivo de esa interrelación.

De esta situación surge la necesidad de integrar, principalmente, la dimensión social en la Educación Ambiental, es decir, trabajar los problemas ambientales desde una perspectiva de justicia ambiental (Carneros *et al.*, 2018) y de promover una Educación Ambiental que fomente la toma de acción en la ciudadanía. Por ello, la Educación Ambiental se considera transversal y subsidiaria a los 17 ODS y se constituye en un proceso que debe promover la sostenibilidad como proyecto social,

## La educación ambiental como herramienta para alcanzar los ODS

La educación ambiental ha evolucionado hasta convertirse en una perspectiva pedagógica valiosa, compleja y extensa, que abarca numerosas corrientes distintas de intervención, cada una con diferentes objetivos, enfoques de enseñanza y estrategias (Sauvé, 2005). El objetivo principal de la Educación Ambiental es propiciar la comprensión de los diferentes elementos que componen el medio natural y sus interrelaciones y generar valores, actitudes y comportamientos que permitan enfrentar y en la medida de lo posible resolver los problemas ambientales, para direccionarse hacia un desarrollo sostenible en el cual se garantice las necesidades de las generaciones futuras (Carvalho y Farrés, 2018).

Los principios rectores de la EA se fundamentan en los principios del desarrollo sostenible lo que implica una comprensión de las articulaciones económicas, políticas y ecológicas de la sociedad. Por lo tanto la EDUCACIÓN AMBIENTAL debe ser abordada desde una perspectiva global, entendida como una herramienta técnica de comprensión de la realidad social. En este sentido la Educación Ambiental se establece en un instrumento de responsabilidad social que involucra la revalorización de la misma como una alternativa transformadora de la sociedad actual y futura. Para lo cual, su orientación es potenciar la suma de actividades, no sólo individuales, sino colectivas, para favorecer las necesidades de los demás, por una convivencia beneficiosa a través de una apropiación sostenible de la naturaleza (Avendaño, 2012).

En este marco, para la Educación Superior Universitaria se constituye, entonces, en un proceso permanente de carácter transversal que establece una nueva forma de entender las relaciones entre la universidad, sociedad y cultura, frente a su realidad natural y los problemas que surgen de esta interacción. Asimismo demanda estrategias educativas que deben direccionarse a promover la formación de individuos y grupos sociales con conocimientos, habilidades, sentimientos, valores y conductas favorables; con el fin de la construir un nuevo paradigma social, que conduzca a la sostenibilidad política, económica y sobre todo ecológica (Ariza *et al.*, 2017).

En definitiva, en la Educación Superior se debe adoptar a la Educación Ambiental como estrategia global para el desarrollo sostenible. Esto significa que debe basarse en sus principios y objetivos (ODS), potenciando su incorporación en todas sus funciones sustantivas, en el marco de una visión articulada, con responsabilidad global y contextualizada en lo local.

En consecuencia, se torna importante pensar el papel del profesor universitario, en términos de la profesión académica entendida como a la producción y transmisión del conocimiento (Marquina, 2013; Pérez Centeno y Aiello, 2021). Esto a partir del ejercicio crítico de apropiación de la educación ambiental; la cual favorece la construcción de saberes mediados por su práctica (Moreno-Sierra *et al.*, 2022) y que están influidos por su propia alfabetización ambiental.

## La alfabetización ambiental

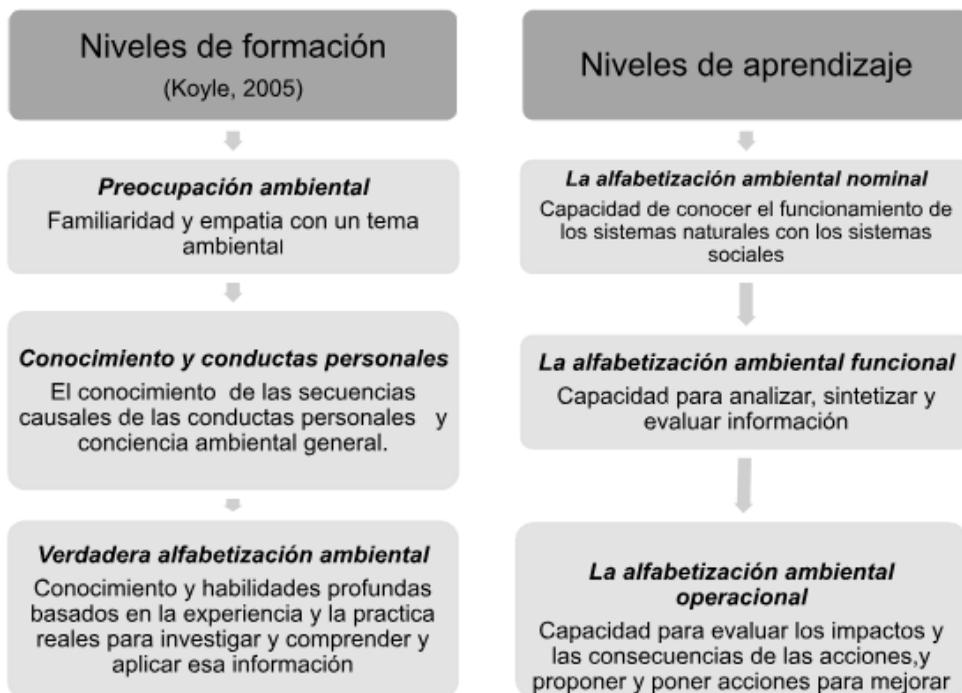
La alfabetización ambiental, es el resultado directo de la educación ambiental, pero dada su carácter transversal y su enfoque multidisciplinar y la necesaria integración de valores éticos es un proceso difícil. Esta requiere de suficiente conciencia, conocimiento, habilidades y actitudes para incorporar consideraciones conductas ambientales apropiadas en las decisiones diarias sobre consumo, estilo de vida, y para participar en procesos decisorios en materia ambiental.

Las distintas definiciones de alfabetización ambiental contienen básicamente cuatro aspectos centrales como atributos clave del individuo ambientalmente alfabetizado: el conocimiento de conceptos ecológicos básicos, sensibilidad o apreciación ambiental, la capacidad de un individuo para actuar con conciencia ambiental, la formación de valores, comportamientos y actitudes para la preservación de los recursos naturales y el potencial para la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales para prevenir y/o resolver esas cuestiones (McBride *et al.*, 2013).

En este marco se relaciona con las competencias de conocimientos, actitudes y acciones de los sujetos hacia el ambiente, por tanto contiene tres niveles de aprendizaje relativos a contenidos y conocimiento y su aplicación (Koyle, 2005) y tres niveles de formación relativos a las capacidades y a la generación de competencias (Solera y Llorente Jaramillo, 2019) (Figura 1).

**Figura 1**

*Niveles de aprendizaje y formación de la alfabetización ambiental*



*Nota.* Elaboración propia.

El concepto de alfabetización viene a aportar un marco más amplio de posibilidades teórico-prácticas para la educación ambiental y se encuentra articulado con lo político y lo ético. Desde esta perspectiva se pueden considerar dos alfabetizaciones, la disciplinar y la ambiental, para caracterizar los vínculos entre el contenido disciplinar y los amplios propósitos humanos, sistemas de valores y modos de vida y de ser (González-Gaudio, 2002).

En términos empíricos, la definición de la alfabetización ambiental requiere de una mayor distinción de sus componentes, para que puedan verificarse. Por lo tanto, se debe considerar los componentes cognitivos; componentes afectivos y componentes conductuales, que están interconectados, que se afectan unos a otros y pueden desarrollarse progresivamente en el curso de la vida de cada individuo. Esto significa que los conocimientos y comportamientos ambientales evolucionan progresivamente

en la continuidad de la alfabetización ambiental.

A partir de esta conceptualización, la alfabetización ambiental se configura como una competencia educativa global de la Educación Ambiental que impone una matriz de enseñanza aprendizaje innovadora. Integra aspectos cognitivos, habilidades procedimentales, actitudes y compromisos de acción con el ambiente. Contribuye a entrenar competencias ambientales y potencia el rol de los individuos como sujetos ecológicos activos preocupados y comprometidos con su ambiente ecológico social local - global.

El educador ambiental universitario, no sólo debe estar interesado en las cuestiones ambientales, sino además, preparado para educar y tomar decisiones relacionadas con la solución de problemas ambientales de su entorno. Esto debe fundarse en un proceso educativo de conocimiento ambiental y depende del proceso pedagógico que evolucione hacia las competencias para la toma de decisiones. Su desempeño se asocia con la correcta utilización de los recursos del ambiente lo que requiere una actitud metodológica orientada a la interdisciplinariedad para abordar la complejidad del ambiente y su diversidad de ecosistemas desde la especificidad disciplinar (Batllori, 2009).

### **Estrategia metodológica**

La estrategia metodológica es de enfoque cualitativo, fundamentada en un paradigma de investigación interpretativo, donde se relevaron las opiniones y percepciones de docentes universitarios a partir de encuestas en línea.

El contexto en el que se llevó a cabo fue la carrera de Licenciatura en Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Mar del Plata. El muestreo seleccionado fue de tipo teórico; ya que solicitó la participación voluntaria de docentes de todas las categorías (Profesores titulares, Profesores Adjuntos, Jefes de trabajo Prácticos y Ayudantes graduados) de la Licenciatura en Turismo. Por tanto, la muestra, en primera instancia, se estructuró atendiendo a la relevancia del tema y la saturación de variables principales, y no a su representatividad. Sin embargo, respondieron la encuesta 41 docentes que dan clases en la carrera de turismo de un total de 51 docentes, lo que significó *a posteriori* que también la muestra sea representativa y quedó conformada la siguiente manera (Tabla1):

**Tabla 1**

*Distribución de docentes por cargos*

| <b>Tipo de cargo</b>       | <b>Docentes Carrera</b> | <b>Respuestas</b> |
|----------------------------|-------------------------|-------------------|
| Profesor titular           | 6                       | 3                 |
| Profesor Adjunto           | 13                      | 10                |
| Jefe de Trabajos Prácticos | 12                      | 7                 |
| Ayudantes de Primera       | 32                      | 24                |
| Total                      | 51                      | 41                |

La recolección de datos se llevó a cabo a partir del directorio de profesores de la Carrera de Turismo que maneja el Área Pedagógica de Turismo de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, se contactó a los docentes vía correo electrónico y se les aportó un link para responder la encuesta a través de un formulario en línea, durante su proceso de realización

El formulario de encuesta se centró en alfabetización ambiental de los docentes indagando respecto de predisposición y conducta pro ambiental, los conocimientos que tiene sobre la problemática y ambiental y el rol de la educación ambiental, con la finalidad de identificar estrategias que permitan reconocer el grado de alfabetización ambiental de los docentes y la posibilidad de incorporación de los ODS en la carrera de Turismo.

Para elaborarlo, se consultaron diversas fuentes y otros cuestionarios relacionados con la temática (Coyle, 2005; Hollweg *et al.*, 2011; NAAEE, 2022). La revisión bibliográfica determinó que el cuestionario contuviera los componentes reconocidos respecto de la alfabetización ambiental, pero en función del planteo expuesto, también se incluyó la cuestión de la incorporación de los ODS (Ramos Torres, 2021) y de la educación ambiental en la carrera (Mora Penagos, 2012).

El cuestionario constaba de 20 preguntas en total, de las cuales la mayoría son de elaboración propia y se distribuyeron en cinco bloques de temas:

- *Perfil del encuestado* en este apartado se disponen una serie de preguntas cerradas respecto del sexo, edad, año de la asignatura en la carrera, cargo docente y participación en actividades sustantivas de la Facultad.

- *Preocupación ambiental* en este bloque se presentan un grupo de preguntas cerradas a través de categorías que permitieron medir niveles o grados información y problemas ambientales, uso irrestricto de los recursos, optar por opciones de protección de la naturaleza y el desarrollo económico y la urgencia de la crisis ambiental. La última pregunta del bloque es una escala Likert de cuatro niveles de

acuerdo o desacuerdo (nada, poco medianamente, bastante y muy de acuerdo) sobre afirmaciones acerca de la amigabilidad con la naturaleza.

- *Conductas personales* en este bloque se introduce una escala Likert con una serie de afirmaciones a propósito de la frecuencia de realización (nunca, rara vez, a veces, bastante a menudo y casi siempre) buenas prácticas: reutilización, consumo sostenible, ahorro y empatía con la naturaleza.

- *Verdadera alfabetización* ambiental donde se indaga más en profundidad el conocimiento, a través en un grupo de preguntas cerradas relativas a si conoce los ODS (en esta pregunta se solicita que explicita cuál/es es/son prioritario/s en su desempeño profesional), que establezca en una lista de opciones cuál recurso es renovable, dónde se deposita la basura en el mundo y cuáles son las causas que producen el cambio climático.

- *Educación Ambiental* en este bloque en primera instancia se pregunta por sí o no, si es necesaria la incorporación de los ODS, y en preguntas cerradas de opciones múltiples se indagó sobre la incorporación de la Educación Ambiental en la formación universitaria, en la carrera de turismo y en la asignatura respectiva del encuestado; el enfoque de la Educación Ambiental; la contribución de la Educación Ambiental al perfil del graduado y la responsabilidad de la formación ambiental.

La validez de la investigación está medida por los resultados obtenidos que reflejan de un modo lo más completo posible la representatividad de realidad de los docentes de turismo a partir de sus opiniones respecto de la situación estudiada.

## **Análisis de resultados**

Los resultados presentan las valoraciones, posiciones y opiniones expresadas por los profesionales académicos participantes en la investigación.

### *El perfil del encuestado*

Las edades de los mismos van desde los 23 a los 69 años (de 20 a 29 años el 24%, de 30 a 39 años el 29,27%, de 40 a 49 años el 21,95%, de 50 a 79 años el 24,39 %) que dictan clases en la carrera de Licenciatura en Turismo e integran asignaturas de los cinco años de la carrera (de 1er año el 34,1%, de 2do año el 9,8%, de 3er año el 51,2%, de 4to año el 12,2 % y de 5to año el 7,3%).

En cuanto a las asignaturas cabe aclarar que en la encuesta los docentes refieren a una sola materia, si bien muchos de ellos tienen a su cargo el dictado de dos materias cuatrimestrales en relación con su dedicación (70,7% dedicación simple y 29,2% dedicación exclusiva).

De los encuestados además de sus actividades docentes todos ellos indican que

participan en otras funciones sustantivas de la Facultad (en investigación el 56,1%, en extensión el 31,7% y en gestión el 29,3%).

La pluralidad funciones más allá de la dedicación expuesta, se explica por la “donación de trabajo producto de la profesión académica, donde los docentes se ven motivados a realizar tareas para su promoción en la carrera académica en un entorno competitivo. (Maquina)

Por otra parte, la presencia, principalmente, de las funciones de docencia e investigación vinculadas implica la búsqueda de nuevo conocimiento científico y técnico y su comunicación. Asimismo la capacidad de producir otros nuevos conocimientos y su reproducción para que otros profesionales adquieran estos nuevos conocimientos para su saber y aplicación. (Pérez Centeno y Aiello, 2021).

### *Preocupación ambiental*

La preocupación ambiental constituye el primer grado de conciencia ambiental relativa a la simple familiaridad y una comprensión generalizada de las cuestiones ambientales.

En este bloque se pudo determinar la posición que adoptan los docentes encuestados respecto de sí mismos (nivel de conocimiento y amigabilidad) y de la naturaleza (uso irrestricto, protección y desarrollo y urgencia).

En el primer grupo de preguntas relativas a sí mismos, se constata que en cuanto a su propio nivel de conocimiento de temas ambientales más de la mitad de los encuestados (61%) asumen que éste es medio y en menor medida poco (26%). Sólo una pequeña porción de los encuestados (12%) se adjudica tener mucho conocimiento y no se registró ningún caso de que no tengan ningún conocimiento.

Los encuestados se perciben principalmente bastantes amigables (46,3%) y muy amigables (36,6%) con el ambiente. Mientras que consideran que sus colegas son medianamente amigables (58,5%) y en menor medida bastante (36,6%) y que los alumnos son también medianamente amigables (53,7%) y bastante amigables (34,1%).

En relación al segundo grupo de preguntas respecto de la relación sociedad naturaleza los resultados indican que respecto de la afirmación “las personas tenemos derecho a utilizar libremente y sin restricciones todo lo que proporciona la naturaleza” más de la mitad de los docentes (61,0%) no están nada de acuerdo, poco de acuerdo (9,8%) y casi un tercio medianamente de acuerdo (26,8%).

Ante la pregunta de relación la protección de la naturaleza y el desarrollo económico el 87,8% de los encuestados manifiestan que protección y desarrollo deben ir de la mano.

Por último, respecto de la urgencia de la crisis ambiental el 90,0% respondió que

se debe tratar urgentemente y tomar medidas inmediatas.

Este resultado remite a que la cognición ambiental de los docentes, entendida como información ambiental no presente, ni en el momento, ni con la experiencia directa en el contexto, es principalmente media, aunque no se presenta ningún caso que no sepa nada.

La representación subjetiva de la propia posición permite establecer que los encuestados se auto-posicionan más amigables que los otros grupos de comparación. Si bien hay cierta homogeneidad en la valoración de los pares y los estudiantes, es este último grupo es al que consideran menos amigables.

Estas preguntas permiten reconocer una posición más biocéntrica vinculada al uso/disfrute directo de la naturaleza, con lo cual se denota más la importancia de los valores intrínsecos de la naturaleza. A su vez esto se refuerza al considerar que para la mayoría de los encuestados la noción de desarrollo, supera la visión unidimensional relativa al crecimiento económico y la globalización, manteniendo la visión eco social. Así mismo, consideran que la crisis ambiental es un problema urgente que se entiende como una emergencia que demanda estrategias de corto plazo.

### *El comportamiento ambiental*

En el bloque de conductas personales desde una perspectiva analítica hace referencia al compromiso individual, en rango amplio de comportamientos pro ambientales. En este sentido se plantea una escala Likert que verifica frecuencias de realización efectiva de conductas pro ambientales.

En cuanto a los comportamientos se observa que los docentes encuestados casi siempre ahorran agua y disfrutan de la naturaleza (70, 7% en ambos casos), reutilizan papel (65,8%) y bolsas de plástico (63, 4%), separan residuos (60,0%), ahorran energía (51,2 %) y caminan o usan transporte público (41, 5%). Aunque sólo a veces adquieren productos respetuosos con el medio ambiente (51,2%), participan en campañas o reclamos ambientales (41,5 %) y recoge la basura que otros dejan en zonas públicas (31,7%). Los resultados de la escala que surgen de ponderar los valores de las respuestas, donde 5 representa siempre y 1 nunca se presentan en la Tabla 2:

**Tabla 2**

*Escala de comportamientos ambientales*

| <b>Afirmaciones</b>   | <b>Escala</b> |
|---|---------------|
| Separa en su hogar los residuos que produce (como papel, botellas de plástico, etc.)                              | 4,4           |
| Reutiliza papel ya escrito como borrador  | 4,5           |
| Reutiliza las bolsas de plástico de la compra o lleva bolsas reutilizables cuando hace compras                    | 4,6           |
| Adquiere productos respetuosos con el medio ambiente, productos de embalaje reciclable o recargable               | 3,2           |
| Ahorra energía apagando las luces y los aparatos eléctricos cuando no están siendo usados.                        | 4,3           |
| Ahorra agua (cerrando la canilla cuando se lava los dientes o los platos, etc.)                                   | 4,6           |
| Recoge la basura que otras personas dejan en las zonas públicas   | 3,0           |
| Disfruta de la naturaleza   | 4,7           |
| Participa en campañas de conservación del medio mediante peticiones públicas y/o denuncias, manifestaciones, etc. | 2,6           |
| Camina o usa el transporte público para desplazarse   | 3,6           |

Por lo tanto, se pone de manifiesto que hay una fuerte empatía con la naturaleza, en términos afectivos hedonísticos. En términos activos se plantean hábitos de ahorro relacionados sobre todo con el agua (locus de control<sup>3</sup>), también manifiestan habilidades (auto-eficacia<sup>4</sup>) en el uso de estrategias de acción ambiental como la reutilización de materiales y separación de residuos y en menor medida en los consumos o la participación activista (costos de tiempo y dinero).

Asimismo, la observación de los comportamientos ratifica que gran parte de los docentes han acumulado una diversidad de aprendizajes (habilidades), a través de sus vivencias cotidianas que se constituyen en una base para la mejora de sus capacidades operativas.

*La Verdadera alfabetización ambiental*

La verdadera alfabetización ambiental implica la comprensión de los problemas ambientales emergentes en la actualidad. Este tipo de alfabetización se relaciona con la interdependencia entre los asuntos sociales y ecológicos, lo que incluye el

conocimiento de conceptos ecológicos, cuestiones ambientales y estrategias de acción ambiental.

Por ende, en este bloque se propusieron preguntas que permiten visibilizar los conocimientos que los docentes tienen sobre el medio ambiente en general (ODS y recursos renovables) y sobre problemas ambientales en particular atendiendo a distintas gradaciones de conocimiento, o sea con grados de especificidad (donde se arroja la basura) y con precisión de variables (causas específicas de cambio climático).

Respecto de su grado de conocimiento de los ODS el 61,0% afirma que los conoce, el 31,7% expresa que sabe algo y el resto poco y nada. En particular de quienes aseveran conocerlos distinguen como los más importantes en su desempeño profesional, principalmente, a los relativos a educación (ODS 4), a ciudades sostenibles (ODS 11), reducción de las desigualdades (ODS 10) y ecosistemas terrestres (ODS 15). El 97,6% reconoce que es necesario incorporar los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la Educación Superior Universitaria.

Respecto del conocimiento de la lista consignada de recursos: petróleo, minerales de hierro, madera, carbón el 87,8% de los docentes dio la respuesta correcta de cuál recurso era renovable. De la pregunta dónde termina la basura del mundo, las contestaciones consignadas fueron en primer lugar los océanos 73, 2 % y en segundo lugar en los vertederos 22, 0% y el resto respondió que no sabe. En cuanto a las causas de cambio climático, si bien, todas las opciones que se presentaron en la pregunta son efectivamente causas y se admitían respuestas múltiples, no todas las causas tuvieron el mismo número de respuestas. La causa con más votos fue combustión de petróleo carbono y gas (97,6%), en segundo lugar la deforestación (90,2%), en tercer término el transporte (82,9%), luego el desarrollo de la ganadería (80,5%) y por último los fertilizantes que contienen nitrógeno (56,1%).

En principio se puede afirmar que la mayoría de los docentes encuestados cuentan con un conocimiento básico general. Sin embargo, al precisar los temas se observa que el conocimiento adquirido, está más relacionado con creencias instaladas sobre el medio ambiente en términos de construcciones sociales que de saberes expertos. De hecho, en el caso de la basura en los océanos el tema tiene más visibilidad en los medios de comunicación, aunque en la práctica no es el lugar principal donde se arroja la basura. También en el tema de cambio climático las opiniones coinciden con la causa principal del cambio climático instalada en la agenda internacional y que no necesariamente coinciden con el orden de las causas a nivel nacional.

### *Educación ambiental*

La Educación Ambiental se analiza como metodología de enseñanza y se pone en reflexión como debería incorporarse tanto en niveles educativos, en la universidad y en la carrera. También se propusieron unas preguntas que admitían repuestas múltiples,

que planteaban alternativas de los enfoques desde los conceptuales disciplinares hasta los enfoques pro activos y sistémicos y su contribución a la formación profesional.

En cuanto a la inclusión de la educación ambiental en diferentes ámbitos e instancias, se constató que para el 97,6 % de los encuestados la educación ambiental debe incluirse en todos los niveles formativos, para el 61,0% debe incluirse en todas las funciones sustantivas de la universidad y para el 51,1 % en todas las carreras de la universidad.

En particular, a propósito de la incorporación de la Educación Ambiental en la carrera de turismo la mayoría de los docentes, el 87,8%, entiende que debe ser transversal a todo el plan de estudio, sólo el 7,3% afirmaron debe ser una materia específica en la carrera y el 4,9% que debe ser exclusivamente contenido de materias relativas a recursos naturales. Los enfoques principales que debiera tener la educación ambiental consideraron que son en primer lugar el sistémico<sup>5</sup> (70,7%), en segundo término el crítico activista<sup>6</sup> (50,5%) y en tercer puesto el ético humanista<sup>7</sup> (48,8%).

En particular, sobre la incorporación de contenidos ambientales en la materia que dictan los docentes encuestados respondieron que es parcial (43,9%), que es tangencial (29,9%), que es parte central de la materia (19,5%) y que no los incorporan porque no tienen relación con la materia (7,3%).

Para los encuestados la contribución de la formación ambiental para los alumnos de la Licenciatura en Turismo implica que sean mejores ciudadanos (75,6%), que mejoren su perfil profesional y tengan mejores oportunidades de empleo a futuro (65,9%) y que sean respetuosos de la naturaleza (43,9%).

Por último, el 97,6% cree que es responsabilidad de todos (políticos, estudiantes todos los integrantes de la sociedad y todos los profesores) la formación de las generaciones futuras en temas ambientales.

Respecto de la educación ambiental se denota un amplio consenso en su importancia. Los docentes coinciden en que la transversalidad e interdisciplinariedad es la estrategia metodológica necesaria. También afirman que esto requiere la integración de los diversos enfoques y no sólo abordajes científicos y técnicos y que todos deben asumir su responsabilidad.

## Conclusión

Los ODS para los encuestados se plantean como prioritarios para la agenda de la Educación Superior Universitaria, pero su incorporación en la práctica profesional resulta limitada porque no los conocen en profundidad. De los docentes que afirman conocer los objetivos reconocen que su incorporación en la profesión no se limita únicamente a los ODS relativos a los recursos naturales (en su carácter de atractivos turísticos), sino, además, se enfatizan la centralidad de los objetivos relacionados a

la equidad social.

La inclusión de la Educación Ambiental según los encuestados es muy relevante y, para la mayoría, debe estar contenida en los planes de estudio y no únicamente en las materias de índole ambiental. Además, le asignan a la Educación Ambiental una función relevante en la formación y en la responsabilidad social ambiental. Esto en definitiva abre una ventana de oportunidad, en el marco del amplio consenso que exteriorizaron los docentes en relación al carácter transversal de la educación ambiental y del proceso necesario para el tránsito desde lo disciplinar hacia lo curricular y didáctico.

La alfabetización ambiental requiere de conciencia, habilidades y actitudes y conocimiento para concentrar las adhesiones ambientales apropiadas. En este sentido, el análisis realizado permite afirmar que los docentes tienen capacidad de establecer su autoconciencia, ya que reflexionan sobre rol en la naturaleza y tienen posición crítica sobre su propio conocimiento, auto percepción y conductas propias para adoptar una postura comprometida con la sostenibilidad. En cuanto a los conocimientos presentan en su mayoría una gran preocupación por las temáticas de protección ambiental, pero poseen una cultura ambiental media, con cierta insuficiencia de conocimientos específicos. Esta situación es restrictiva para la posibilidad de proporcionar a los estudiantes un aprendizaje interactivo y transformador, que convierta el conocimiento en acción para el desarrollo sostenible.

El desarrollo de la educación ambiental como campo de conocimiento en las universidades tiene que partir de la formación de los profesores. El desafío es superar las ideas de linealidad disciplinar del conocimiento relativo a las cuestiones ambientales y propiciar que se entienda la problemática en términos de sistemas complejos altamente dinámicos, interactivos e interdependientes. Lo anterior señala la necesidad de valorar la educación ambiental para la sustentabilidad en el corto plazo, como un factor que no sólo que capacita al docente universitario, sino a los futuros profesionales en los problemas ambientales y futuros ciudadanos para tener una mejor calidad de vida.

## Notas

<sup>1</sup> Doctora en Geografía, Master en Gestión Ambiental del Desarrollo Urbano, Lic. en Turismo. Docente Investigadora (Grupo Economía Ecológica). Facultad de Ciencias Económicas y Sociales Universidad Nacional de Mar del Plata. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3271-6137>  
E-mail: [marber@mdp.edu.ar](mailto:marber@mdp.edu.ar)

<sup>2</sup> La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas”, a la que suscriben 193 países sistematiza esta noción en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con un énfasis en la perspectiva de la sostenibilidad.

<sup>3</sup> El locus de control se refiere a las creencias subjetivas sobre nuestras propias habilidades

para controlar, dirigir o transformar sucesos importantes de nuestra experiencia vital.

<sup>4</sup> La autoeficacia se refiere a la capacidad de hacer y completar una actividad seleccionada como resultado de una transacción dinámica entre la persona, el contexto/entorno y la actividad.

<sup>5</sup> Enfoque desde las dimensiones de la sostenibilidad ecológica, social, económica y política.

<sup>6</sup> Orientada para formar ciudadanos comprometidos activamente con el medio ambiente.

<sup>7</sup> Se entiende como el ser, el saber, el hacer y el convivir a través de valores.

## Referencias bibliográficas

Alba Hidalgo, D. (2017). Hacia una fundamentación de la sostenibilidad en la educación superior. *Revista iberoamericana de educación*, 73, 15-34.

Alcalá del Olmo Fernández, M. J. Villalba, M. J. S., Leiva, J. J., & Matas, A. (2020). Sostenibilidad curricular: una mirada desde las aportaciones del profesorado de la Universidad de Málaga. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 30-326.

Ariza, C. P., Toncel, L. Á. R., & Blanchar, J. S. (2017). La educación ambiental como estrategia global para la sustentabilidad. *Boletín Redipe*, 6(5), 64-70.

Avendaño, W. R. (2012). La educación ambiental (EA) como herramienta de la responsabilidad social (RS). *Revista luna azul*, (35), 94-115.

Batllori Guerrero, A. (2008). *La educación ambiental para la sustentabilidad: un reto para las universidades*. Cuernavaca, México: Universidad Nacional Autónoma de México. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Boeren, E. (2019). Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on “quality education” from micro, meso and macro perspectives. *International review of education*, 65, 277-294.

Brunner, J. J. (1999). América Latina al encuentro del siglo XXI. Documento presentado al Seminario “América Latina y el Caribe frente al Nuevo Milenio”, organizado por el BID y la UNESCO, París.

Carvalho, R., & Farrés, I. (2018). Resiliencia social frente a crisis ambientales: Políticas públicas, Medio Ambiente y Educación Ambiental. *De Res Architettura*, (3).

Corbetta, S. (2019). Educación y ambiente en la educación superior universitaria: tendencias en clave de la perspectiva crítica latinoamericana. *Revista Educación*, 43(1), 546-574.

Coyle, K. (2005). Environmental literacy in America: What ten years of NEETF/Roper research and related studies say about environmental literacy in the US. *National Environmental Education & Training Foundation*.

Gallopin, G. (2006) *Sostenibilidad del Desarrollo en América Latina y el Caribe: cifras y tendencias*. Honduras. Santiago de Chile: CEPAL.

Gómez Cubillos, D. L., Caicedo, L. A. M., & Vásquez, L. M. C. (2022). Relación entre las habilidades del pensamiento crítico y el pensamiento sostenible: Una revisión de antecedentes. *Bio-grafía*, (Número Extraordinario), 1287-1295.

González Gaudiano, E. (2001). ¿Cómo sacar del coma a la educación ambiental? La alfabetización: un posible recurso pedagógico político. *Revista Ciencias Ambientales*, (22), 15-23.

Hollweg, K. S., Taylor, J. R., Bybee, R. W., Marcinkowski, T. J., McBeth, W. C., & Zoido, P. (2011). Developing a framework for assessing environmental literacy. *Washington, DC: North American Association for Environmental Education*, 122.

Kestin, T., Van den Belt, M., Denby, L., Ross, K., Thwaites, J. & Hawkes, M. (2017). *Getting Started with the SDGs in Universities: A Guide for Universities, Higher Education Institutions, and the Academic Sector*. Melbourne: Sustainable Development Solutions Network—Australia, New Zealand and Pacific Edition.

Lewinsohn, T. M., Attayde, J. L., Fonseca, C. R., Ganade, G., Jorge, L. R., Kollmann, J., ... & Weisser, W. W. (2015). Ecological literacy and beyond: Problem-based learning for future professionals. *Ambio*, 44, 154-162.

Marquina, M. (2013). ¿Hay una profesión académica argentina? Avances y reflexiones sobre un objeto en construcción. *Pensamiento Universitario*, 15(15), 35-58.

McBride, B. B., Brewer, C. A., Berkowitz, A. R., & Borrie, W. T. (2013). Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here?. *Ecosphere*, 4(5), 1-20.

Mora Penagos, W. M. (2012). Ambientalización curricular en la educación superior: un estudio cualitativo de las ideas del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 16(2), 77-103.

Moreno-Sierra, D. F., & Martínez-Pérez, L. F. (2022). Educación ambiental crítica freireana: análisis de corrientes y aportes para la formación de profesores. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (52), 47-64.

Moseley, C. (2000). Teaching for environmental literacy. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 74(1), 23-24.

NAAEE (2022). *Guidelines for Excellence Environmental Education Programs North American Association for Environmental Education*. Washington: NAAEE.

Pérez Centeno, C., & Aiello, M. (2021). Contratos docentes, tareas múltiples: la relación entre docencia e investigación en las universidades nacionales argentinas. *Revista de Educación*, 24(2), 61-93.

Quintero, M., & Solarte, M. C. (2019). As concepções de meio ambiente influenciam o modelo de ensino da educação ambiental. *Entramado*, 15(2), 130-147.

Ramos Torres, D. I. (2021). Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. *Spanish Journal of Comparative Education/ Revista Española de Educación Comparada*, 2020(37).

Roth, E. (2000). Psicología ambiental: interfase entre conducta y naturaleza. *Revista Ciencia y Cultura*, (8), 63-78.

Sauvé, L. (2005). Uma cartografia das correntes em educação ambiental. *Educação ambiental: pesquisa e desafios*, 17-44.

Serrano, E. L., & Rodríguez, O. A. R. (2014). Identificación de las variables de contexto que promueven la calidad de la enseñanza en educación superior. *Revista Argentina de Educación Superior: RAES*, (9), 91-109.

Shri, G. U., & Tiwari, R. R. (2021). Environmental literacy among college students. *Indian journal of occupational and environmental medicine*, 25(3), 128-132.

Valderrama-Hernández, R., Rubio, L. A., Sánchez-Carracedo, F., Caballero, D., Serrate, S., Gil-Doménech, D., & Miñano, R. (2020). ¿Forma en sostenibilidad el sistema universitario español? Visión del alumnado de cuatro universidades. *Educación XX1*, 23(1), 221-245.

Vallée, M. (2023). How and why US universities fail to impart environmental literacy to all students. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 25(9), 60-77.



# Cohesión en el fortalecimiento de la escritura académica de estudiantes universitarios

## Cohesion for the Strengthening of Academic Writing of University Students

Ericka Vargas Castro<sup>1</sup>

### Resumen

La cohesión es una propiedad primordial en escritura académica, pues posibilita la conformación lógico-semántica del texto. Tres aristas que permiten rastrearla son los conectores discursivos, los mecanismos referenciales y los recursos léxicos. Así las cosas, este artículo busca identificar las principales necesidades de los estudiantes universitarios sobre dicho tema, ejemplificar estas insuficiencias y brindar recomendaciones sobre cómo abordarlas. Específicamente, se detectaron dificultades para escoger el conector apropiado según sus propiedades sintácticas y semánticas, mecanismos referenciales con falta de concordancia y ambiguos, recursos encapsuladores confusos y excesiva repetición léxica. Se recomienda fortalecer estos aspectos en la didáctica de la expresión escrita empleando una metodología que familiarice al estudiantado con el registro escrito especializado en su área, enfatice en la organización de la información y refuerce el proceso de revisión de aspectos formales y de contenido.

**Palabras clave:** cohesión; escritura académica; enseñanza de la redacción; Costa Rica

**Abstract**

Cohesion is an essential property in academic writing since it enables the logical-semantic conformation of the text. Three aspects that allow us to trace it are linking words, referential mechanisms, and lexical resources. Thus, this article seeks to identify the main needs of university students on this topic, exemplify these insufficiencies and provide recommendations on how to address them. Specifically, some of the difficulties detected include challenges choosing linking words according to their syntactic and semantic properties, referential mechanisms with lack of agreement and ambiguity, confusing encapsulating resources, and excessive lexical repetition. It is recommended to strengthen this property in the didactics of academic writing using a methodology that familiarizes learners with the written register specialized in their area, emphasizes the organization of information, and reinforces the review process of formal as well as content aspects.

**Keywords:** Cohesion; Academic Writing; Composition Teaching; Costa Rica

Fecha de recepción: 2024-03-22  
Fecha de evaluación: 2024-04-12  
Fecha de evaluación: 2024-04-28  
Fecha de aceptación: 2024-06-21

## Introducción

Los estudiantes universitarios, si bien han pasado por un proceso de educación formal en primaria y secundaria, continúan considerando desafiante el plasmar sus ideas en formato escrito. Dicha labor tampoco les resulta particularmente atractiva porque requiere esfuerzo, concentración, tiempo y perseverancia, en una sociedad que está cada vez más invadida por la inmediatez comunicativa. Aunado a esto, Murillo (2022) enfatiza que se produjo un rezago en los procesos de lectura y escritura debido a la pandemia de COVID-19, al haber sido violentado el espacio tradicionalmente usado para la consolidación de los aprendizajes. Además, afirma Cassany (2009) que las dificultades en escritura aumentan cuando ha habido una formación fragmentaria o centrada en gramática: ortografía y sintaxis.

La textualización resulta particularmente retadora por varias razones. Por un lado, la falta de una planificación detallada del contenido conduce a redundancias, desorganizaciones del contenido e incoherencias, entre otros desaciertos. Por otro lado, si el escritor no ha ejercitado con suficiente afán sus conocimientos en torno al vocabulario, no recurre a relaciones semánticas para propiciar la riqueza léxica, sino que se limita a la repetición de palabras. También podría haber inconsistencias en el proceso de conexión de las oraciones dentro del texto. Otra posible causa es que se le asigna el estatus de Dado a la información Nueva (Halliday 2014, p. 114) y esto conduce a dejar por fuera aspectos relevantes desconocidos para los lectores; por lo tanto, no se alcanza una comunicación efectiva.

Afirma Sánchez Avendaño (2005a) que las deficiencias en escritura deben ser abordadas desde una perspectiva textual. En este sentido, el objetivo último de la instrucción lingüística es perfeccionar la habilidad de los discentes para comprender y generar textos asertivos que cumplan con los objetivos comunicativos del emisor y que sean de fácil decodificación. En concordancia con la afirmación anterior, en este artículo se analizan las dificultades asociadas con cohesión. De esta forma, se busca contribuir con las investigaciones vinculadas con la escritura académica realizadas en la Universidad de Costa Rica.

En particular, se investiga el uso de conectores discursivos, mecanismos referenciales y recursos léxicos. Estas tres aristas se constituyen como primordiales en la conformación lógico-semántica de las redacciones y, por ende, las inconsistencias en su empleo conducen a textos poco claros. Interesa indagar cuáles son las principales dificultades en este ámbito con el fin de propiciar una reflexión que conduzca a prácticas didácticas que refuercen estos aspectos, de forma que se contribuya a fortalecer las habilidades de escritura a nivel universitario.

## Estado de la cuestión

La escritura académica ha sido ampliamente abordada desde diversas perspectivas en Costa Rica. Por un lado, Rodino y Ross (1985) identifican una interferencia del código oral en el escrito, lo que evidencia la necesidad de apropiación de los recursos especializados para desenvolverse con soltura en redacciones. Por otro lado, Rojas-Porras (1987) recalca la ausencia de una demarcación clara entre las diferentes partes del discurso, las cuales son fundamentales para guiar al lector en el desarrollo del tema. Un acercamiento específicamente vinculado con la cohesión lo constituye la investigación de Sánchez Avendaño (2005a). En ella se analizan los mecanismos referenciales, sobre los cuales el autor comprueba que el estudiantado, por lo general, no recurre a estructuras que le permitan volver sobre lo dicho, y esta tendencia conduce a la repetición léxica.

Por otra parte, Sánchez Avendaño (2005b) subraya que los conectores discursivos son subutilizados en las redacciones recopiladas para su análisis, y que existe una tendencia a expresar la mayoría de las relaciones lógico-semánticas con el mismo elemento, por ejemplo, la conjunción *y*. La selección de uso se relaciona directamente con aquellos más recurrentes en el registro oral, lo cual refuerza la tesis de transferencia de recursos oral al escrito de Rodino y Ross (1985). Además, el autor también identificó la sobreutilización de algunos de ellos, en particular de *ya que*. Sánchez Avendaño (2005b) concluye que se debe propiciar la preocupación por el estilo al incentivar no solo la variedad en la utilización de estos recursos, sino además su selección en virtud de sus cualidades semántico-sintácticas.

Vargas Castro (2017) analiza la textura discursiva en redacciones estudiantiles universitarias e identifica inconsistencias en la selección del TEMA, las cuales pueden deberse a requerimientos sintácticos o discursivos. La incorporación de sucesivas subordinaciones dentro del Tema repercute en la conformación de ideas inconclusas, de forma que se generan cláusulas sin Rema. Asimismo, el estatus de Dado se ve comprometido cuando se emplean mecanismos referenciales ambiguos o con falta de concordancia con el antecedente. En lo relación con la secuencia textual argumentativa, el uso inadecuado de los temas textuales conduce a un debilitamiento de la estructura del discurso y del manejo de la información como argumento, contraargumento, refutación y tesis. En este sentido, hay una selección inapropiada de los recursos lingüísticos requeridos en los diversos niveles que constituyen el texto, por lo que la finalidad discursiva se ve comprometida.

Madrigal Abarca y Vargas Castro (2016) diferencian entre los conceptos *léxico*, como la totalidad de palabras conocidas en un momento dado; y *vocabulario*, que involucra los términos empleados en un acto de habla. También retoman a Cassany (1998, p. 381) para diferenciar entre *vocabulario activo*, aquel empleado por el hablante cotidianamente; y el *pasivo*, es decir, el que el hablante comprende, aunque no

lo utiliza. Las autoras corroboran la afirmación de muchos otros investigadores sobre la falta de variedad en el vocabulario empleado por los discentes en sus escritos.

En este punto cabe retomar a Núñez y del Teso (1996), quienes sostienen que en las redacciones escolares se registra un uso irreflexivo del lenguaje, dado que se utilizan términos sin haberse verdaderamente apropiado de ellos, lo cual conduce a una “insinceridad” en la plasmación de las ideas, puesto que no se tiene clara de la función de los recursos lingüísticos empleados para ello. Por lo tanto, es fundamental propiciar la búsqueda de la variedad léxica, de forma tal que aumente el caudal de términos activos empleados en con un significado preciso y en un contexto adecuado. Otras recomendaciones pedagógicas aparecen en Medina Cardoso y Arnao Vásquez (2013, p. 54), quienes insisten en que la didáctica de la escritura académica debe contemplar el proceso de apropiación y adaptación de los recursos propios de la cultura académica y en Camps Mudó y Castelló Badía (2013, p.19), quienes señalan los géneros discursivos como modelos de referencia para la producción verbal.

### Marco teórico

Halliday (1976, p.1) define el *texto* como aquel pasaje, hablado o escrito, que forma un todo unificado. Calsamiglia y Tusón (2008, p. 207) relacionan este término con el concepto “tejido”, porque se entrelazan varios elementos para conformar una nueva estructura. Esta interrelación se denomina *textura* y se alcanza por medio del entramado de una serie de recursos discursivos que instauran la consistencia semántico-pragmática.

Para Baugrande y Dressler (1997, p. 35), un texto es “un acontecimiento comunicativo”, que cumple con siete normas de textualidad: dos de tipo lingüístico, cohesión y coherencia; dos psicolingüísticas, intencionalidad y aceptabilidad; dos sociolingüísticas, situacionalidad e intertextualidad; y una computacional, la informatividad (Baugrande y Dressler, 1997, p. 12). En este artículo interesa retomar la primera de ellas: la cohesión. Esta funciona en la medida en que efectivamente se mantenga activada en la memoria la información requerida, de tal forma que puedan decodificarse los pronombres y demás mecanismos de mantenimiento de la referencia (Baugrande y Dressler, 1997, p. 13). En particular, Halliday (1976, p. 8) la define como la relación que emerge entre un elemento dentro del texto con otro que resulta crucial para su interpretación. Por ende, el autor (1976, p. 13) afirma que esta propiedad discursiva permite generar las relaciones semánticas necesarias para posibilitar a un pasaje funcionar como texto. Entre los tipos de relaciones cohesivas, Halliday (2014) identifica las categorías: conjunción, referencia, elipsis y sustitución, y cohesión léxica.

La cohesión pertenece, entonces, a la zona léxico-gramatical (Halliday, 2014, p. 608), según se observa en el siguiente cuadro:

**Tabla 1***Tipos de cohesión*

| Tipo general              |                | Zona gramatical  | Zona léxica                              |
|---------------------------|----------------|--|--|
| Transición entre mensajes |                | Conjunción<br>[Unidad: la cláusula]  |  |
| Estatus de los elementos  | En significado | Referencia<br>[Unidad: nominal, grupo adverbial]   | Cohesión Léxica<br>[sinonimia, hponimia] |
|                           | En palabras    | Elipsis y Sustitución<br>[Unidad: la cláusula (complejo clausal), grupo nominal u grupo adverbial] | [repetición, colocación]                 |

*Nota.* Halliday (2004, p. 608).

De los sistemas anteriores, este artículo se centrará en los de conjunción, referencia y cohesión léxica.

### **Conjunción: los conectores discursivos**

Afirma Halliday (1976, p. 226) que los elementos conjuntivos ejercen la función cohesiva debido a sus significados específicos, de forma que establecen relaciones entre los enunciados al presuponer la presencia de otros componentes en el discurso. A las expresiones conjuntivas, Montolío (2014b) las denomina *conectores discursivos*. Estos desempeñan una serie de funciones cruciales en la escritura académica. Por un lado, focalizan información y, por ende, llaman la atención del lector hacia secciones específicas del texto. Por otro lado, evidencian las relaciones lógicas que existen entre las diferentes partes del discurso, por lo que guían la interpretación de la información. Montolío (2008: p. 106) compara esta segunda función con las señales de tráfico de circulación vial: indican lo que viene a continuación.

La diferencia fundamental que establece Montolío (2008, 2014b) en cuanto a las propiedades gramaticales de los conectores es la existente entre aquellos *parentéticos* y los *integrados* en la oración. Los primeros pueden ir entre pausas, poseen gran independencia sintáctica y, por ello, gozan de movilidad oracional y tienden a combinarse con el modo indicativo:

- 1) Julián estudió mucho. Por lo tanto<sup>2</sup>, sacó buenas notas.
- 2) Julián estudió mucho. Sacó, por lo tanto, buenas notas.
- 3) Julián estudió mucho. Sacó buenas notas, por lo tanto.

En los ejemplos anteriores, se muestra cómo el conector codifica las relaciones de significado con la afirmación que le antecede. Puede colocarse al inicio de la segunda oración, luego de pausa fuerte como punto o punto y coma; inserto en medio de la segunda oración, posición en la que separa integrantes medulares de la estructura sintáctica de la oración, por lo que se coloca entre comas; o bien ir al final del enunciado.

Por su parte, los conectores integrados en la oración contienen en su estructura un elemento que subordina y, en consecuencia, deben ir unidos a la cláusula que introducen, característica que reduce su movilidad. Tienden a combinarse tanto con indicativo como con subjuntivo y, en algunos casos, puede haber una alternancia entre la cláusula subordinada y un sintagma nominal:

4) Aunque esté lloviendo, iré al concierto.

5) A pesar de que es de estatura pequeña, es un buen arquero.

6) A pesar de su pequeña estatura, es un buen arquero.

En el ejemplo (4), se muestra el uso del subjuntivo en el verbo *esté*. Además, si se deseara mover el conector, habría que desplazar simultáneamente la cláusula subordinada, de forma que se generaría el enunciado *iré al concierto, aunque esté lloviendo*<sup>3</sup>. Por su parte, los casos (5) y (6) evidencian la alternancia entre una cláusula *es de una altura pequeña* y un sintagma nominal *su pequeña estatura* respectivamente.

Para efectos de esta investigación y por la naturaleza de los ejemplos extraídos, la exposición teórica en este punto se limitará a los conectores aditivos, contraargumentativos, consecutivos, causales y finales, denominados por Halliday (1976, p. 238-243): aditivos, adversativos, y causales de razón y de propósito respectivamente.

En primer lugar, los conectores aditivos introducen una oración que se agrega al enunciado precedente, de forma que mantienen la misma línea temática (Montolío, 2008, p. 149). La autora (2008, p. 152-153) distingue entre aquellos que carecen de valor argumentativo, es decir, introducen contenido con el mismo nivel de importancia, frente a los que lo poseen y, por ende, codifican la información que les prosigue como la más relevante:

**Tabla 2**

*Conectores aditivos*

| <b>Sin valor argumentativo</b>   | <b>Con valor argumentativo</b>   |
|--|--|
| <i>Asimismo<br/>También<br/>Igualmente<br/>De igual/mismo modo/manera/<br/>Forma<br/>Por su parte<br/>A su vez</i> | <i>además,<br/>encima (para colmo, por si fuera poco,<br/>típicos de la oralidad),<br/>es más,<br/>más aún,<br/>por añadidura,<br/>incluso, inclusive.</i> |

*Nota.* Montolío (2008, p. 153).

Los organizadores del discurso se asemejan a los conectores aditivos en tanto agregan información que sigue la misma línea temática. Se diferencian, sin embargo, en que especifican la estructura de la exposición:

**Tabla 3**

*Conectores que explicitan la organización textual*

| <b>Organizadores textuales</b>   |   |   |
|--|---|---|
| <b>De apertura</b>   | <b>De continuidad</b>   | <b>De cierre</b>  |
| Inauguran una serie o una parte del discurso   | Introducen un elemento no inicial en una serie  | Señalan el fin de una serie discursiva                      |
| en primer lugar<br>por una parte<br>por un lado<br>de una parte<br>ante todo<br>de entrada | en segundo/tercer/X lugar<br>por otra parte<br>por otro lado<br>de otra parte<br>de igual forma/manera/modo<br>asimismo<br>también<br>después<br>por su parte | en último lugar<br>finalmente<br>por último<br>por lo demás |

*Nota.* Montolío (2014b, p. 26).

En segundo lugar, los contraargumentativos introducen un obstáculo en relación con la primera cláusula. Si este se considera débil, se emplean conectores integrados en la oración. En cambio, si el impedimento es fuerte, se emplean los parentéticos:

7) Aunque me duele la cabeza, voy a leer.

8) Iba a leer. Sin embargo, me duele la cabeza.

Esta diferencia es esencial en el proceso argumentativo. Así, en los ejemplos (7) y (8), la diferencia en la selección de uno u otro conector repercute en lo que se deduce a partir de las cláusulas: en el (7) la persona va a leer; en cambio, en (8), no lo hará.

A continuación, se presenta una tabla que sintetiza estos conectores según sus usos sintácticos y matices semánticos:

**Tabla 4**

*Conectores contra-argumentativos*

|   |  |
|---|--|
| <p><b>a) Introduce argumentos débiles (concesivos)</b><br/> <b>Integrado en la oración</b><br/> <i>aunque, si bien, a pesar de (que), pese a (que)</i></p>  | <p><b>b) Introduce argumentos fuertes (adversativo)</b><br/> <b>Parentético</b><br/> <i>pero, empero, mas, sin embargo, no obstante, con todo, de todas formas/maneras, ahora bien, aun así</i></p>                  |
| <p><b>c) Correctivos</b><br/>                 integrados<br/> <i>mientras que, en tanto que y sino que,</i><br/>                 parentéticos<br/> <i>en cambio, por el contrario y antes bien.</i></p> | <p><b>d) Disminuyen la relevancia argumentativa anterior</b><br/>                 Parentéticos<br/> <i>de todas formas, de todas maneras y de todos modos, sea como sea, en cualquier caso, después de todo.</i></p> |

*Nota.* Montolío (2008, p. 126-129).

En tercer lugar, otra relación frecuente que se encuentra en los discursos es la de causa-consecuencia. El conector que se prefiera enfatiza una o la otra:

En tercer lugar, otra relación frecuente que se encuentra en los discursos es la de causa-consecuencia. El conector que se prefiera enfatiza una o la otra:

9) Voy a ir al estadio porque me regalaron una entrada.

10) Me regalaron una entrada. Por lo tanto, voy a ir al estadio.

Mientras que los conectores causales están integrados a la oración, por ejemplo: porque, pues, puesto que, ya que, a causa de, visto, que, dado que, como, considerando que, a causa de, por culpa de, gracias a, los consecutivos pueden ser de ambos tipos según se muestra en el siguiente cuadro:

**Tabla 5***Conectores consecutivos*

| <b>Integrados en la oración</b>  | <b>Parentéticos</b>  |
|--|--|
| <i>Así que</i><br><i>De manera que/de</i><br><i>modo que</i><br><i>Por lo que</i><br><i>De ahí (que)</i> | <i>Por ello/eso</i><br><i>Por ese/tal/dicho</i><br><i>motivo/razón/causa</i><br><i>En consecuencia</i><br><i>Por consiguiente,</i><br><i>Por lo tanto</i><br><i>Por ende</i><br><i>Pues</i><br><i>Así pues</i> |

*Nota.* Montolío (2008, p. 136).

Por último, los de finalidad expresan un propósito último (Halliday 1976: 243), un objetivo por alcanzar. El más recurrente es para, aunque existen una gran variedad orientados, sobre todo, al registro formal:

**Tabla 6***Conectores de finalidad*

| <b>Registro neutro</b>        | <b>Registro formal</b>  |
|-------------------------------|---|
| <i>Para (que)</i><br><i>a</i> | <i>A fin de (que)</i><br><i>Con el fin de (que)</i><br><i>Con el objeto de (que)</i><br><i>Con el objetivo de (que)</i><br><i>Con la intención de (que)</i><br><i>Con la finalidad de (que)</i><br><i>De tal modo (que)</i> |

*Nota.* Galán Rodríguez (2000) y Calsamiglia y Tusón (2008).

Tanto Halliday (1976: 243) como Galán Rodríguez (2000: 3621) coinciden en que las cláusulas de finalidad ponen de manifiesto una relación causa-efecto, en la que este último se interpreta como posterior, por lo cual tienden a ocupar la segunda posición, aunque se anteponen si el emisor desea darles particular relevancia. Galán Rodríguez (2000: 3621) añade que este tipo de cláusulas tiene integrada una clara intencionalidad por parte del sujeto, y que dicha actitud volitiva, junto con la proyección final al futuro, hace que tiendan a emplearse más en subjuntivo.

**Referencia**

Halliday (1976) afirma que existen ciertos elementos en el lenguaje que poseen

la propiedad de referencia. Esto significa que no constituyen una unidad semántica en sí mismos, sino que señalan a otro elemento para su interpretación. La cohesión reside en la efectividad con la que se consigue retener discursivamente aquello de lo que se habla. Si el hablante juzga que la información que va a transmitir es Nueva o desea proyectarla como tal, deberá utilizar estructuras lingüísticas que la presenten de esa forma. Por ejemplo, puede recurrir al artículo indefinido dentro de un grupo nominal para introducir por primera vez un elemento:

11) Conocí a un hombre extranjero en el mercado.

Posteriormente, se emplean recursos que lo retomen, por ejemplo: el artículo definido, la elisión o los pronombres:

12) El hombre era de Alemania, [Ø], estaba buscando la iglesia y lo ayudé a encontrarla.

Mientras que el sistema conjunción une cláusulas enteras, el de referencia establece vínculos entre elementos. Los referentes conectan cosas o hechos y marcan el estatus textual, entendido como valor asignado sirve como guía en el procesamiento de la información. Si la información se presenta como identificable, el lector deberá recuperarla en otro lugar, como se muestra en cuadro que se presenta a continuación:

**Tabla 7**

*Tipos de referencia*

| Referencia hacia: |            | Anterior  | Actual          | Posterior  |
|-------------------|------------|-----------|-----------------|------------|
| El entorno        | Exofórica  |           | Exofórica       |            |
| El texto          | Endofórica | Anafórica | ↑<br>←Elemento→ | Catafórica |

*Nota.* Halliday (1976, p. 33).

La distinción básica de elementos fóricos es la dirección a la que apuntan para su decodificación. Por un lado, la exófora aparece cuando lo recuperable, está fuera del texto y el mecanismo referencial será un deíctico, interpretable según el aquí y el ahora y, por ende, produce un nexos con el contexto de la situación comunicativa. Se incluyen en este apartado los deícticos de persona (*yo, tú, nosotros*), los de tiempo (*ayer, hoy, mañana*), o los de distancia (*aquí, ahí, allá*).

Por otro lado, en la referencia endofórica, aquello recuperable se encuentra dentro del texto mismo. Si ya ha sido introducido previamente, se trata de una *anáfora*, mientras que, si se incorpora posteriormente, es una *catáfora*. Lo más común es que la primera aparezca con mucha mayor frecuencia que la segunda.

Existen tres tipos de referencia: personal, demostrativa y comparativa. La primera

la constituye el repertorio de pronombres personales en sus diferentes casos con sus flexiones en género y número, así como los posesivos tónicos y átonos. Un ejemplo se presenta en el siguiente fragmento en el que se apunta hacia el antecedente *Miriam*:

13) Alfonso siguió a Miriam. Ella lo había llamado y él le había dicho que hoy la recibiría para conversar.

Es importante destacar que los posesivos *su* y *suyo* hacen referencia a cuatro personas gramaticales diferentes (*él, ella, usted, ellos/ellas* y *ustedes*), de ahí su potencial para generar ambigüedad. Por eso, un enunciado como:

14) Esta es su sombrilla

Solo resulta informativo si hay un antecedente claramente explícito y no ha aparecido otro sintagma nominal que pueda codificarse como tal.

La referencia demostrativa incluye los pronombres, adjetivos y adverbios demostrativos y, además, los determinantes definidos (*el, la, los, las*) o indefinidos (*un, una, unos, unas*). Por ejemplo, en:

15) Ayer vi a un perro afuera de mi casa.

En esta cláusula, el determinante indefinido indica que el Participante perro es Nuevo en el discurso porque es un elemento no recuperable a partir del contexto previo. Una vez que el oyente sabe sobre su existencia, el hablante se puede referir a él y otorgarle el estatus de Dado:

16) El perro me siguió moviendo la cola.

En esta el determinante definido el indica que la identidad del perro ya es conocida y su posición inicial permite confluir las funciones Tema/ Dado.

La referencia también puede darse por comparaciones o relaciones de contraste con recursos como:

17) El queso es una buena opción para combinar con el vino blanco. Otra posibilidad es ofrecer aceitunas.

En la primera oración de este ejemplo el Rema introduce la información Nueva por medio del artículo indefinido *un*. En la segunda, el Tema se estructura a partir del Rema anterior y establece un paralelismo Dado por las formas *una/otra*.

López Samaniego y Taranilla (2014, p. 385) resumen los principales mecanismos de mantenimiento referencial con las siguientes posibilidades:

- a) Elisiones (del sujeto, de un complemento, de una frase): Ø
  - b) Pronombres (personales —él —, demostrativos —este —, relativos —que —, indefinidos —uno —, etc.).
  - c) Sintagmas nominales definidos (el arquero del Real Madrid)
- A la lista anterior cabe agregar los posesivos (*su sombrilla*) y el relativo posesivo

cuyo (*En un lugar de la Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme*).

Las autoras y especialistas en escritura académica (2014a, p. 391) recomiendan que la selección del mecanismo referencial más adecuado se haga iniciando por el más económico que permita identificar la entidad referida de forma clara y unívoca. Por ello, realizan un desglose de elementos que van de menor a mayor informatividad, según se muestra a continuación:

∅ < él, este < este escritor / el autor < el autor de *El Quijote* < Cervantes

En esta representación se manifiesta la posibilidad de hacer referencia a un elemento con la elisión o con estructuras cortas como pronombres, siempre y cuando no haya ambigüedad en la interpretación de la entidad referenciada. Si la hay, se debe recurrir a sintagmas nominales que brinden la información requerida, o bien, en última instancia, repetir directamente la entidad.

López Samaniego y Taranilla (2014a, p. 387-389) enfatizan en la existencia de problemas de comprensión derivados de inconsistencias en el uso de mecanismos referenciales en condiciones como: se le da el estatus de Dado a información desconocida; la expresión seleccionada apunta a varias posibles entidades en el texto; y falta de concordancia en género o en número entre el mecanismo referencial y la entidad a la que se refiere.

## Cohesión léxica

Diferentes tipos de relaciones léxicas funcionan de forma cohesiva apuntando a una entidad anterior. A este uso de las palabras Halliday (1976: 278) lo denomina *reiteración*. Entre estas se encuentran los hiperónimos, sustantivos generales o superordinados que son términos que codifican significados abarcadores dentro de los cuales se ubican categorías menores, llamadas hipónimos, es decir, el significado de una palabra se encuentra dentro de otra (Yule 2020, 135). Esta relación se da entre *animal/perro*. La sinonimia, esto es, palabras con significado próximo (Yule 2020, 134) también puede ser empleada para retomar un elemento, como sucede en:

18) El diamante presenta un brillo incomparable. Esta luminosidad lo reviste de atractivo.

Este tipo de mecanismo referencial nominal incorpora más información sobre el referente y, siguiendo a López Samaniego y Taranilla (2014a, p. 404), está compuesto por las siguientes partes. En primer lugar, se agrega un determinante, el cual ha de escogerse cuidadosamente porque cada una de las posibilidades existentes posee usos específicos. El determinante demostrativo *este* se emplea cuando la entidad referida está a corta distancia y puede emplearse tanto anafórica como catafóricamente; difiere del artículo definido en tanto *este* último trata el sintagma nominal como conocido por el lector, aunque no necesariamente esté en el contexto previo.

El determinante demostrativo ese también se emplea para referirse a entidades que han aparecido previamente, e indica un distanciamiento, sea espacial, temporal, psicológico o afectivo con respecto a dicha entidad. *Aquel* también marca distancia con respecto al tiempo y espacio de la escritura. Por último, *tal / dicho* funcionan en este sentido; no obstante, prescinden de complementos que agreguen información adicional sobre la entidad referida.

En segundo lugar, el sustantivo que se emplee debe ser lo suficientemente específico para condensar el concepto al que apunta y efectúa esta acción gracias a sus propiedades semánticas. En tercer lugar, los modificadores pueden incorporar información adicional que permita ampliar los conocimientos sobre la entidad, brindar datos que orienten la progresión temática, afianzar rasgos enciclopédicos y hasta lanzar juicios de valor (López Samaniego y Taranilla, 2014a, p. 422). Reiterar exactamente la misma palabra en el texto resta riqueza léxica al texto (Madrigal y Vargas, 2016) y genera redundancias (López Samaniego y Taranilla, 2014a, p. 381). Por lo tanto, la variedad hace que la lectura se torne más ágil.

## Metodología

Los objetivos del presente artículo son los siguientes: identificar las principales necesidades educativas de los estudiantes universitarios sobre el tema de cohesión en escritura académica, ejemplificar estas insuficiencias y brindar recomendaciones de cómo abordarlas. De esta forma, se busca brindar aportes teóricos para fortalecer la comunicación escrita y mostrarles a los discentes criterios específicos para la corrección de estilo.

Con este fin, se recopilieron un total de 40 redacciones argumentativas de una extensión máxima de 650 palabras, escritas por estudiantes de la Universidad de Costa Rica. Gracias al sistema de becas, a esta institución pueden asistir discentes de diversas clases sociales, siempre que cumplan con los requisitos de haber concluido sus estudios de educación media, haber aprobado el examen de admisión y estar inscritos en una de las muchas carreras de grado ofrecidas. Por esta heterogeneidad, en cuanto a perfil socioeconómico y áreas de estudio, se decidió tomar como criterio de selección únicamente que quienes participaran en esta investigación fueran de primer ingreso.

El tema se derivó de un proyecto de ley que pretendía legalizar el consumo recreativo del cannabis en Costa Rica. Este fue seleccionado porque, tradicionalmente, ha sido uno de los tópicos más polémicos, y por su relevancia en la sociedad costarricense en el año 2023 a raíz de dicha propuesta. Se les solicitó a los participantes una redacción con un registro formal para ser leído en contextos académicos.

Habiendo identificado el sistema Cohesión como uno de los ejes fundamentales

para fortalecer los textos y el punto central de la presente investigación, se procedió a seleccionar casos que mostraran las dificultades en el uso de conectores discursivos, mecanismos referenciales y cohesión léxica, las cuales se discuten para proponer luego alternativas de mejora.

Los resultados se presentan de modo cualitativo, pues interesa ejemplificar los desafíos más representativos y no su cuantificación. También se establece una reflexión en torno de los aspectos medulares que necesitan fortalecerse en la didáctica de la escritura académica sobre la propiedad de cohesión.

## Resultados

### ***Sistema Conjunción***

El sistema *Conjunción* es esencial para establecer lazos cohesivos entre las ideas del texto. Un problema identificado en la relación aditiva es que se fluctúa entre los conectores sin lograr evidenciar la relación lógico-semántica correspondiente con la línea de razonamiento argumentativo:

19a) El cannabis aporta una gran cantidad de beneficios en comparación con otras drogas. Pues, plantea menores riesgos; y asimismo, la baja dependencia. (Estudiante 1)

En primer lugar, es relevante destacar la multiplicidad de usos de *pues*. Este puede ser un conector causal: *estoy cansada, pues he trabajado todo el día* y también uno consecutivo: *me he esforzado mucho por el éxito de esta empresa. Merezco, pues, ser parte del proceso de toma de decisiones*. Sin embargo, también desempeña una función metadiscursiva en la conversación y, dentro de esta, permite continuar con el mensaje, retomar un tema, introducir una digresión y recuperar el turno perdido (Briz, 2011).

En este sentido, una posibilidad de interpretación en el ejemplo (19a) es que se esté utilizando *pues* para organizar los sucesos narrados. De ser así, en un escrito académico es recomendable recurrir a conectores propios de este registro, como los ordenadores del discurso: *por un lado, por otro lado*. Asimismo, es necesario incorporar un verbo conjugado en la última oración para propiciar paralelismo:

19b) El cannabis aporta una gran cantidad de beneficios en comparación con otras drogas. Por un lado, plantea menores riesgos; por otro lado, genera baja dependencia.

También existen otras opciones para organizar esta información. Por tratarse de constituyentes cortos, podría prescindirse de *pues* en el primer razonamiento y simplemente coordinar el segundo con la conjunción *y*, lo cual produciría un enunciado como:

19c) El cannabis aporta una gran cantidad de beneficios en comparación con

otras drogas: plantea menores riesgos y genera baja dependencia.

Por el contrario, si se desea desarrollar la idea en virtud de una relación causa-consecuencia, ha de verificarse la puntuación empleada, en vista de que *pues* como conector causal debe modificar una oración principal y no lleva coma después. En esa línea argumentativa, conviene prescindir del conector aditivo *asimismo*:

19d) El cannabis aporta una gran cantidad de beneficios en comparación con otras drogas, pues plantea menores riesgos y genera baja dependencia.

Cabe enfatizar que las oraciones se pueden vincular por medio de conjunciones, las cuales establecen una relación de coordinación (Halliday 1976, p. 235) y, por ello, se desempeñan como conectores oracionales (Montolío 2008, p. 130), así como por unidades mayores como los adjuntos conjuntivos, los cuales funcionan a nivel textual. Por ende, la selección de uno u otro depende del tipo de estructura que se desea unir. En el ejemplo (19a), se ha utilizado *asimismo*. No obstante, este es un conector especializado en vincular segmentos discursivos extensos, y su uso no resulta adecuado cuando la finalidad es enlazar dos extractos cortos.

En cuanto a los conectores contraargumentativos, es importante identificar claramente el obstáculo y valorarlo como débil o fuerte, para luego escoger el conector más adecuado:

20a) No obstante, la creación de la ley para la legalización de la marihuana amplía las oportunidades de desarrollo para la producción, pero demanda la generación de gran cantidad de leyes y gastos de dinero en monitoreo de controles de seguridad. (Estudiante 2)

Con la ambivalencia que genera el uso de dos conectores contraargumentativos de argumento fuerte en el ejemplo anterior, resulta difícil identificar si se está apoyando o rechazando la ley; por ende, se pierde la posibilidad de defender la tesis del texto. En el primer caso, es recomendable eliminar el conector inicial y cambiar el segundo conector por uno contraargumentativo de argumento débil:

20b) Aunque la creación de la ley para la legalización de la marihuana demanda la generación de gran cantidad de leyes y gastos de dinero en monitoreo de controles de seguridad, amplía las oportunidades de desarrollo para la producción.

En el segundo caso, sería recomendable eliminar el primer conector y utilizar uno contraargumentativo de argumento fuerte:

20c) La creación de la ley para la legalización de la marihuana amplía las oportunidades de desarrollo para la producción; sin embargo, demanda la generación de gran cantidad de leyes y gastos de dinero en monitoreo de controles de seguridad.

Gran cantidad de complicaciones deviene de la dificultad para diferenciar los conectores parentéticos de los integrados:

21) Ya que, condiciona la producción de manera que muchas de las personas que podrían emprender en esta área se ven condicionadas por esta legislación. (Estudiante 3)

22) Dado que, para obtener una licencia de siembra que cumpla con los requisitos de presentar un contrato previamente firmado. (Estudiante 4)

23) Puesto que, la ley que se está analizando podría traer beneficios a los agricultores. (Estudiante 5)

24a) Por lo que, lo que se debe hacer antes de proceder con la legalización de la marihuana. Es educar a la sociedad sobre los aspectos positivos y negativos, como cualquier otro fármaco. (Estudiante 6)

En los ejemplos (21) y (22), se emplean los conectores causales como si fueran parentéticos, lo cual conduce a dos inconsistencias en cuanto a la cohesión. Por un lado, se separa la cláusula subordinada de la principal y, con ello, se debilita la relación causal, fundamental para la argumentación. Por otro lado, se divide el conector integrado de la cláusula que introduce con una coma, con lo cual se genera una estructura incompleta. Resulta esencial recordar que, en estos casos, la relación causa-efecto se introduce con locuciones conjuntivas subordinantes, y estas plantean una idea que debe complementarse con otra que será el eje aseverativo central. Dicha relación semántica ha de mostrarse con la estructuración de un solo enunciado en el que la coma debe marcar el final de la cláusula subordinada. Cabe destacar que en (22) solo se introduce una finalidad y no llega a desarrollarse el contenido que se requeriría aportar con los vínculos hipotáticos.

En los extractos (23) y (24a), ocurre una situación similar, esta vez con los conectores consecutivos. Estos se dividen en parentéticos e integrados en la oración y conviene diferenciarlos. Si se desea sintetizar una idea como en el (23), conviene emplear el primer tipo para proyectar una segmentación clara de las ideas y guiar al lector adecuadamente hacia la deducción. Por otra parte, en el ejemplo (24a), se muestra cómo la confusión entre las propiedades sintácticas de estos conectores conduce a un enunciado inconcluso. En este caso, *por lo que* encabeza un fragmento cuya función sintáctica es Sujeto; por eso, lo recomendable sería cambiarlo a un parentético como *por lo tanto* y unir el predicado, que se encuentra después del punto y seguido, para construir un enunciado completo, según se muestra a continuación:

24b) Por lo tanto, lo que se debe hacer antes de proceder con la legalización de la marihuana es educar a la sociedad sobre los aspectos positivos y negativos, como cualquier otro fármaco.

Cabe recordar que existen dos conectores causales que semánticamente incluyen un juicio de valor: *gracias a* y *por culpa de*. Su utilización está estrechamente vinculada

a causas consideradas como positivas o negativas respectivamente:

25) Después de esto, la marihuana paso a ser un tema político inmerso en dilemas morales promovidos desde el argot religioso, así como sociales y económicos, pues es sabido que, gracias a su estigmatización, el cannabis mueve a bandas de narcotraficantes bajo la sombra de la ilegalidad. (Estudiante 7)

26) Por culpa de décadas de estudio, se sabe con certeza que el desarrollo del cáñamo y el cannabis son de provecho para la sociedad. (Estudiante 8)

En el ejemplo (25), *estigmatización* es una situación adversa, por cuanto se requiere el conector *por culpa de*. Al contrario, en el (26), *décadas de estudio* es un aporte en el conocimiento, por lo que requiere una asociación con *gracias a*.

### **Sistema referencia**

Los mecanismos referenciales son unos de los principales encargados de hilvanar el tejido discursivo junto con los conectores (López Samaniego y Taranilla, 2014a, p. 379). Sin embargo, siguiendo a Van Dijk (1980, p. 204), el título es una macroestructura semántica que guía las inferencias y expectativas del lector. Su función es macro-discursiva y obedece a una representación superior y, por lo tanto, no constituye una primera mención al antecedente. Considérese el siguiente ejemplo:

27) Usos de la marihuana en la historia

A pesar de tener sus inicios 4000 años a.C. en China para el tratamiento de enfermedades, hoy en día esta planta posee grandes prejuicios y prohibiciones alrededor del mundo, pasando de ser completamente legal en 1940 a ser considerada ilegal en Estados Unidos luego de la controversial era Hippie. (Estudiante 9)

La inconsistencia que se presenta en el caso (27), ya registrada en Sánchez (2005a, p.287) y en Vargas (2017, p.177), es que se requiere una primera mención del antecedente la marihuana dentro del texto y, posteriormente, retomarlo con mecanismos léxicos como: esta planta.

Asimismo, cabe recordar que la escogencia de un sintagma nominal como estrategia para recuperación referencial debe tener como núcleo un sustantivo, el cual es pieza clave en la decodificación de la entidad referida:

28) El Cannabis Sativa ha sido utilizado históricamente. El medicinal y la elaboración de objetos y textiles son sus principales. (Estudiante 10)

En el ejemplo (28) se usa la construcción *sus principales*, en la que se incluye un posesivo que apunta hacia *el Cannabis Sativa* y un adjetivo que ha quedado sin sustantivo al cual modificar. La ausencia de este elemento y de una entidad con la cual apuntar hacia otro lugar del texto genera una construcción confusa. Un error

común radica, entonces, en hacer referencia a una entidad ausente en el texto previo y en no emplear un sustantivo que englobe el concepto que se requiere desglosar.

Además, en las redacciones analizadas, se registró la inconsistencia definida por Montolio (2014a, p. 389) como: “la expresión seleccionada apunta a más de una entidad mencionada en el texto”:

29) El uso de la marihuana como droga por parte de los adolescentes puede llegar a tener consecuencias y los encargados de velar por su bienestar mantienen una postura escéptica. Ellos buscan su propio placer. (Estudiante 11)

30) Otro punto a destacar es que las organizaciones privadas reaccionan distinto a las entidades públicas, las cuales ante crisis en la nación tienen alternativas sostenibles. (Estudiante 12)

En el ejemplo (29) el pronombre personal en caso nominativo *ellos* puede referirse tanto a *los adolescentes* como a *los encargados de velar por su bienestar*, debido a la concordancia en género y número y el posesivo *su* también es ambiguo. Por lo tanto, se necesita que las estrategias para retomar el antecedente sean más informativas, lo cual se logra con sintagmas nominales que contengan sinónimos o hiperónimos como: *los jóvenes*. Igualmente, en el (30) *las cuales* podría estar retomando tanto a *las organizaciones privadas* como a *las entidades públicas*. Una posibilidad es recurrir a fórmulas que remitan a la posición en el texto: *las primeras / las segundas*. Cabe recordar que los escritos académicos deben ser unívocos y procurar desembocar en productos claros y comprensibles. Dado que los problemas con los mecanismos referenciales obstaculizan la comprensión del contenido (López Samaniego y Taranilla 2014a, p. 389), resulta imprescindible la efectividad en su uso.

También se registró falta de concordancia entre el pronombre y la entidad referida en varias ocasiones:

31a) En síntesis, el cannabis brinda múltiples oportunidades, las cuales, a partir de su cultivo legal, ayudarán no solo en la salud de los costarricenses sino también en la subsistencia y en el fortalecimiento de la economía del país. (Estudiante 13)

32) El cannabis es muy consumido en el mundo porque ella produce relajación. (Estudiante 14)

33) Es fundamental poseer conocimiento sobre el Cannabidiol y sus múltiples beneficios, estas con el fin de tratar diversas enfermedades crónicas o psicológicas. (Estudiante 15)

34) Consecuentemente, el crimen organizado inclusive le ha vendido a infantes que son presa de su inocencia. (Estudiante 16)

En el ejemplo (31a) se utiliza un relativo femenino plural para retomar *múltiples*

*oportunidades*. Más adelante el posesivo *su*, dentro del sintagma nominal *cultivo legal*, resulta ambiguo porque se interpreta como si el antecedente fuera el mismo, cuando ha variado para apuntar hacia *el cannabis*. En este caso, conviene usar un mecanismo que retome la información de género y número para dejar huella del cambio de antecedente:

31b) En síntesis, el cannabis brinda múltiples oportunidades, las cuales, a partir del cultivo legal de este, ayudarán no solo en la salud de los costarricenses sino también en la subsistencia y en el fortalecimiento de la economía del país.

Por otra parte, en el (32) se escoge *ella* como pronombre para retomar *el cannabis*. La confusión en cuanto al género puede deberse a que se tenga en mente la palabra *marihuana*. Por lo tanto, siempre es recomendable, durante la etapa de revisión, verificar la concordancia entre el mecanismo referencial y el antecedente. En cambio, en el (33) el demostrativo *esta* no apunta a ningún elemento previo, por lo que conviene eliminarlo del enunciado. Por último, en el (34) se muestra la falta de concordancia en número, pues *le* apunta hacia la entidad *infantes* y debe, entonces, flexionarse en plural.

Es importante recordar que, durante la textualización, en muchas ocasiones, resulta crucial poner en marcha un proceso de revisión local para verificar la relación entre lo que se desea comunicar y lo que se ha plasmado en el escrito, debido a que puede suceder que se dé por un hecho la presencia de información ausente, o que haya un giro en la organización de las ideas que requiera concordancia.

Otra deficiencia identificada es el uso del adverbio relativo *donde*, el cual, normativamente, debe ser utilizado en cláusulas de relativo cuyo antecedente es un lugar. En cambio, este funciona como una especie de proforma de pronombre relativo, es decir, se recurre indistintamente a él, en lugar de seleccionar uno que brinde pautas efectivas para identificar el antecedente:

35a) En ciudades alrededor del mundo se han dado “experimentos de legalización”, donde el consumo de la marihuana recreacional; lugares como: Ámsterdam y California. (Estudiante 17)

36) Sin embargo, una vez se legalice la marihuana el gobierno debe de analizar la distribución del dinero en proyectos educativos donde se estudie más este tipo de droga en pro del ambiente. (Estudiante 18)

37) Dependiendo del componente activo que se le extraiga, el cannabis, puede tener usos lúdicos, donde su componente activo THC, produce un efecto sobre las neuronas. (Estudiante 19)

En el caso (35a), de acuerdo con el orden de las ideas, el antecedente del relativo es *experimentos* y no *las ciudades*; por ello, el mecanismo para retomar la entidad debería concretarse con pronombres como *en los cuales*, como se muestra

a continuación:

35b) En ciudades alrededor del mundo se han dado “experimentos de legalización”, en los cuales se permite el consumo de la marihuana recreacional, lugares como: Ámsterdam y California.

Es preciso enfatizar que, siguiendo a Halliday (2014), el integrante fundamental de una cláusula es el proceso, alrededor del cual giran los participantes. Se alcanza cohesión en la medida que no se prescinda de requerimientos indispensables en el enunciado.

En vista de que las cláusulas de relativo funcionan como adjetivos al modificar un sustantivo, otra solución puede ser mover esta estructura junto al antecedente con el que parece estar relacionado:

35c) En ciudades alrededor del mundo donde se permite el consumo de la marihuana, como Ámsterdam y California, se han efectuado “experimentos de legalización”.

Sin embargo, en todo caso, se requiere la presencia de un proceso dentro de la cláusula de relativo y la reorganización del fragmento posterior al punto y coma. Finalmente, otra posibilidad sería:

35d) En ciudades alrededor del mundo se han dado “experimentos de legalización”. En lugares como Ámsterdam y California se permite el consumo de la marihuana recreacional.

Esta vez se ha empleado el fragmento final que aparece desgajado del resto de la oración y se ha utilizado como adjunto temático que introduce la segunda oración, que funciona de respaldo.

Una condición similar se presenta en el (36) pues, si la entidad que se retoma es *proyectos educativos*, entonces el relativo tiene que recuperar información sobre este, como el género y número, tal como sucede con el pronombre relativo: *en los que*. Por último, en el ejemplo (37), el adverbio relativo locativo llega a emplearse como si se tratase de un conector ejemplificador o particularizador. Es recomendable, entonces, eliminar *donde* y emplear uno de estos en su lugar.

Otros desajustes cohesivos ocasionados por el uso inapropiado de los pronombres relativos se presentan a continuación:

38) Los ingresos por ventas impulsan el crecimiento de comunidades que quizá las problemáticas mundiales les han afectado. (Estudiante 20)

39) Al legalizar la marihuana esta se convertiría en una droga de fácil acceso en la que todos los ciudadanos tendrían la posibilidad de consumirla en grandes cantidades como el alcohol. (Estudiante 21)

40) Se sabe, mediante estudios realizados sobre esta droga, que es una de las

primeras en usarse por este sector de la población. Lo que contribuye a introducirlos en otras sustancia más fuertes y dañinas para la salud. (Estudiante 22)

En el ejemplo (38) la inconsistencia se vincula con especificaciones derivadas del contexto en el que se utiliza. A raíz de que el pronombre relativo cumple una función sintáctica dentro de la cláusula, en este caso un complemento indirecto correferencial con *les*, es necesario que el pronombre relativo tenga la preposición *a*: *a las que*. A su vez, en la cláusula de relativo del ejemplo (39) se muestra el empleo inadecuado de las preposiciones. En este caso, el pronombre relativo cumple la función de complemento directo. De ahí deviene que, por un lado, y por tratarse de objetos y no de personas, no se requiera preposición, sino que el pronombre relativo en sí ya desempeña dicha función sintáctica. Por otro lado, ha de eliminarse el pronombre pleonástico *la* porque resulta redundante, ya que apunta hacia el mismo antecedente.

Finalmente, en el (40) se ha seleccionado un pronombre relativo neutro para encabezar una oración independiente. Esto no solo conduce a una inconsistencia en cuanto a los aspectos normativos del texto, sino que debilita la estructura de la información por tratarse de un recurso lingüístico que no deja huellas de concordancia que permitan identificar el antecedente. Otro tipo de elemento referencial, como *su consumo habitual*, permitiría apuntar hacia el sintagma nominal *esta droga*, lo cual especificaría el antecedente y, constituiría lo que en la unidad de la información se conoce como Tema que parte de lo Dado y, por tanto, favorecería la progresión temática. Es decir, un mecanismo referencial léxico resulta más efectivo porque incorpora alto contenido informativo que apunta claramente a la entidad a la que se refiere y puede agregar información (López Samaniego y Taranilla, 2014, p. 422), la cual es necesaria en este contexto para especificar en qué condiciones se está propenso al uso de drogas más fuertes.

Una situación similar se presenta en los siguientes extractos con pronombre neutro *esto*:

41a) En el país es ilegal el uso recreativo de marihuana. Sin embargo, se permite su utilización de forma medicinal y terapéutica en pacientes con enfermedades graves o terminales, como un método paliativo al dolor. Esto con el fin de garantizar el bienestar a toda la población. (Estudiante 23)

42) Con esto también se vería beneficiado el PIB del país y los sectores vulnerables de la población, con el redireccionamiento de los impuestos. (Estudiante 24)

En el ejemplo (41a), se utiliza un mecanismo de mantenimiento referencial que resultaría innecesario si se hubiese integrado la finalidad a la cláusula principal:

41b) Sin embargo, se permite su utilización de forma medicinal y terapéutica en pacientes con enfermedades graves o terminales, como un método paliativo al dolor con el fin de garantizar el bienestar a toda la población.

Si se quisieran retener las dos oraciones separadas, es recomendable optar por un recurso encapsulador más informativo junto con un verbo principal:

41c) Esta autorización existe con el fin de garantizar el bienestar a toda la población.

En el (42) se ha optado por el empleo catafórico del pronombre neutro. Cabe recordar que esta selección se considera marcada y resulta útil en contextos en los que se desea crear suspenso. Dicha finalidad está ausente en el extracto anterior; por el contrario, la información que debió haber aparecido como Tema se ha postergado hasta el Rema. Adicionalmente, se genera una reduplicación innecesaria de la frase preposicional.

### **Cohesión léxica**

La repetición de palabras conduce a la generación de párrafos de difícil lectura:

43a) La marihuana, si bien se ha utilizado como una droga, es una droga que tiene muchos usos que se siguen investigando. Esas investigaciones tienen como objetivo poder utilizar las investigaciones curativas para ayudar a las personas. Actualmente, sus usos ayudan en el bienestar de las personas que la utilizan con finalidades médicas. (Estudiante 1)

El texto anterior demanda un esfuerzo adicional durante la lectura para inferir la idea principal, debido a la falta de organización que se manifiesta en varios niveles; aquí se centrará el análisis en el léxico. En la primera oración, se retoma *la marihuana* dos veces con el término *una droga*. Existen muchos otros hiperónimos que se pueden usar, uno de ellos es *planta*. Este término es más apropiado para evitar la asociación connotativa subjetiva negativa y conducir a un tratamiento más especializado. Sobre esta, se afirma que tiene muchos *usos*. Si se están investigando los aspectos positivos, probablemente el término requerido en ese punto sea *beneficios*.

La primera oración finaliza con la palabra *investigando* y esta raíz se repite en el sujeto de la oración siguiente *esas investigaciones*. Aquí se podría cambiar la primera mención por *analizando*. Más adelante, se reitera el término en el sintagma nominal *las investigaciones curativas*. En este caso, se trata claramente de una mala elección del término porque se le está asignando una cualidad que no posee: *curativas*. Además, se afirma que *el objetivo de la investigación es utilizar la investigación*, lo cual es una tautología que oscurece la verdadera finalidad: *identificar las propiedades curativas*. Posteriormente, se recomienda cambiar el sujeto *sus usos* por uno que recupere de forma más acertada el antecedente como *sus compuestos activos*, recurrir a un sinónimo de *ayudan* como *contribuyen* y elidir el término *personas* y, en su lugar, emplear al relativo de persona *quienes*. El resultado, aplicando los principios teóricos cohesivos, sería:

43b) La marihuana, si bien se ha utilizado como una droga, es una planta que tiene muchos beneficios que se siguen analizando. Esas investigaciones tienen como objetivo poder identificar las propiedades curativas para ayudar a las personas. Actualmente, sus compuestos activos contribuyen en el bienestar de quienes la utilizan con finalidades médicas.

Otra palabra que tiende a repetirse y que carece de valor anafórico (López Samaniego y Taranilla 2014 a: 438) se muestra a continuación:

44) Un problema es que el consumo de marihuana en exceso puede crear una adicción muy fuerte a la misma, y otro problema consiste en que afecta negativamente al organismo, por lo que el uso de la misma de forma extenuante es nocivo para la salud humana. (Estudiante 25)

Efectivamente, aparte de la repetición innecesaria del sustantivo *problema*, cuya segunda mención puede perfectamente omitirse, se reitera el uso incorrecto de *misma*, porque esta palabra no es un pronombre sino un adjetivo (DRAE). En el primer caso, el término no es necesario; sin embargo, si se deseara recurrir a un mecanismo referencial, hay que utilizar uno que tenga la propiedad de retomar el antecedente como *esta*. En la segunda mención, puede emplearse el posesivo *su*.

Para finalizar, conviene valorar el aporte de cada uno de los mecanismos cohesivos analizados en esta investigación dentro de la línea argumentativa del párrafo y de la redacción en su totalidad:

45a) En Costa Rica, desde marzo del presente año, se debate sobre el uso recreativo de *la marihuana para darla por sentado y llevarlo a cabo*. No obstante, ¿Qué es *la marihuana*? Por lo tanto, *la marihuana* es una planta que es utilizada para muchos medios, aunque usualmente es utilizada como una droga psicotrópica, aunque también es utilizada en la fabricación de ropa, aunque también posee propiedades curativas y es utilizada para ese medio. (Estudiante 1)

En el párrafo anterior los conectores no funcionan como guía del significado. Se emplean como si fueran marcas vacías, muletillas. Esto sucede con *por lo tanto*. Afirma Montolío (2008, p. 119) que el carácter ensamblador de los conectores guía hacia una mejor articulación interna, siempre y cuando se haga un uso adecuado de estos. Su presencia en el discurso no garantiza un texto coherente. Deben ser utilizados según su significado auténtico y en contextos donde se requieren. Al final del ejemplo (45a), *aunque también* se registra como conector aditivo en dos ocasiones que resultan repetitivas.

Otro punto que debe fortalecerse es la selección adecuada de palabras, para así evitar grandes sintagmas con significado vacío, dentro de los cuales aparecen mecanismos referenciales cuyo antecedente está ausente. Esto sucede con: *darla por sentado y llevarlo a cabo*, que probablemente se refiere a *la legalización*. También

hay que propiciar la variedad léxica. Considérense las siguientes mejoras:

45b) En Costa Rica, desde marzo del presente año, se debate sobre el uso recreativo de la marihuana para poder emplearla legalmente. No obstante, ¿Qué es la marihuana? Esta es una planta utilizada con muchos fines. Usualmente, se consume como una droga psicotrópica. Sin embargo, también posee propiedades curativas.

Otro ejemplo en el que los presupuestos de cohesión deben implementarse es el siguiente:

46a) En la actualidad, muchas personas consumen la marihuana aunque no sea legal. Las personas utilizan la marihuana para realizar actividades como trabajar, incluso relajarse. Por todo lo anterior, el gobierno debería regular esto. (Estudiante 25)

De nuevo, se repite la palabra *personas*. La segunda mención puede elidirse recurriendo a estructuras pasivas con *se* o bien impersonales, por ejemplo: *se utiliza*. No obstante, dado que el contenido de ambas oraciones se complementa, es conveniente unirlas en un solo enunciado. Por otra parte, *incluso* es un conector que Montolio (2014b, p. 53) reconoce como introductor de argumento fuerte en tanto sorprendente o inesperado; por ello, el infinitivo que debería enfatizar es *trabajar* y no *relajarse*. La última oración inicia con un conector consecutivo que implica la existencia de varios razonamientos previos, cuando en el enunciado solo se presentó uno. Finalmente, el pronombre neutro *esto* es, una vez más, impreciso y requiere concretarse. El resultado sería:

46b) En la actualidad, muchas personas utilizan la marihuana para realizar actividades como relajarse e, incluso, trabajar, aunque no sea legal. Por lo tanto, el gobierno debería regular su consumo.

En general, se puede afirmar que la cohesión en las redacciones de estudiantes universitarios se ve comprometida en la medida en que disminuye la riqueza léxica, se emplean conectores independientemente de sus rasgos semánticos y sintácticos y se usan mecanismos referenciales poco claros.

### **Propuesta de trabajo con estudiantes**

Val (2013, p. 8) afirma que la alfabetización académica involucra modos de razonar y formas de expresión que insertan al estudiantado dentro de la cultura de la comunidad disciplinar y que no pueden darse por sentado en aquellos que recién inician su vida académica. Para dichos discentes, los cursos de escritura cumplen una doble funcionalidad: cognitiva, en el sentido de que se constituye un proceso reflexivo basado en razonamientos que desencadenen enlaces coherentes de los enunciados; y comunicativa, que permite el intercambio de las ideas dentro de un gremio profesional (Val, 2013, p. 8-9). En este sentido, comprende diferentes fases: preliminares, es decir, ordenar los pensamientos y jerarquizar las ideas en

un esquema; la textualización, esto es, escribir desarrollando los razonamientos y estructurarlos de forma lógica que contribuya al objetivo comunicativo del escrito; y la revisión, en la que se deben aplicar los diversos conocimientos lingüísticos para mejorar el producto.

Siguiendo a Casasa (2023), existen variedad de enfoques teóricos y metodológicos sobre la producción escrita, entre ellos: los textuales, en los cuales se concibe el texto como unidad compuesta por variedad de recursos lingüísticos que contribuyen con la globalidad, entre los cuales se encuentra la propuesta de lingüística del texto de Beaugrande y Dressler (1997); los cognitivos, que ponen particular atención a los procesos mentales involucrados en la escritura; y los contextuales o ecológicos, cuya principal atención es la situación comunicativa particular en la que se produce el texto, hacia quiénes se dirige y a la forma en la que cumplen con objetivos sociales, en el que se incluye a la gramática sistémico-funcional de Halliday (2014). Esta investigación ha empleado, particularmente, el primero y el tercero como aportes teóricos. Sin embargo, evidentemente ha habido un proceso cognitivo previo de organización de ideas; sin este no se habría logrado consolidar el producto final.

En este sentido, y como propuesta para mejorar la cohesión, se tienen las siguientes recomendaciones. En primer lugar, conviene trabajar con lecturas cortas representativas del aspecto lingüístico en el que enfocará la lección. Esto pondrá en contacto al aprendiz con los recursos a los que se desea que les preste atención, de forma que las instrucciones iniciales del equipo docente se vean ejemplificadas en los textos académicos seleccionados. Trabajar con estudiantes de una misma carrera permitiría seleccionar de forma precisa las temáticas; no obstante, en muchos casos los cursos comprenden aprendices de muy variadas especialidades, por cuanto estas deberían obedecer más a los principios de orden académico y asuntos de interés actual general.

En segundo lugar, apoyados en una perspectiva multimodal, sería valioso estimular la reflexión sobre el tema antes del proceso de escritura mismo para que el estudiantado tenga mayor motivación para realizar la tarea asignada. Esto incluye: hacer un intercambio de ideas inicial, ver un video o una película, comentar imágenes, escuchar un podcast, hacer una búsqueda en internet. Es esencial emplear los diversos recursos tecnológicos que existen actualmente porque forman parte de la cotidianidad de los discentes y estimulan las inteligencias múltiples, esto es, se estarían incorporando diversas actividades con la finalidad de que el aprendizaje sea más profundo y significativo (Pérez-Campoverde, Velastegui-Hernández, Velastegui-Hernández, y Mayorga-Ases, 2023: 204).

En tercer lugar, debe haber ejercicios de práctica en clase en los que se estimulen los aspectos cohesivos y la revisión global del producto final. Cassany (2007, p.44-48) comenta que, dada la magnitud de la labor que esto implica para el personal docente,

no todos los ejercicios requieren necesariamente ser corregidos por el profesorado. Puede haber prácticas de autocorrección, de única respuesta, colgar textos escritos en diferentes partes del aula para que los estudiantes circulen y brinden libremente sus anotaciones y sugerencias y trabajo en pares, o comentarios para mejora de párrafos desarrollados en conjunto con toda la clase. Puede notarse cómo, en todas estas propuestas, el aprendiz adquiere un papel activo en su propio proceso de aprendizaje. Durante ellas, precisa evidenciar cómo, aplicando las tres aristas de cohesión discutidas en el presente artículo, se crean textos más claros.

Además, cuando se esté trabajando con los ensayos más extensos, y a los que se les ha dedicado más tiempo en el curso, hay que solicitar la elaboración de un esquema con la jerarquización de las ideas para dejar huella del proceso cognitivo involucrado en escritura académica antes de iniciar la textualización. Tener claro lo que se desea comunicar optimiza la selección de conectores y brinda coherencia al texto, indispensable para proceder con el análisis cohesivo. Finalmente, es necesario que el instructor desarrolle sus propias estrategias para garantizar la efectividad de las correcciones. Es posible abrir espacios para conversar con cada aprendiz, con el objetivo de comentar los aspectos que se requieren mejorar de forma individual, o bien dedicar un espacio en clase para referirse a debilidades en común y a la nomenclatura utilizada en la evaluación sumativa.

Canabal y Margalef (2017) destacan la retroalimentación como decisiva para la consolidación del aprendizaje. Sobre este particular, Cassani (2007, p.21-22) recomienda la corrección procesal sobre la tradicional, lo cual implica la preferencia por trabajos que tengan, cuando menos, dos entregas; en la segunda de estas se incorporan las mejoras solicitadas en la primera. Aunque, recientemente, ha habido un proceso de acomodo de la gestión y evaluación de la escritura académica orientado a la virtualidad (Eisner y Cantamutto, 2024), Vásquez-Rocca, Varas y Richards (2024) apuntan a que las calificaciones siguen centradas en el nivel léxico-gramatical. Al respecto, conviene insistir en que, para autores como Cassani (2007, p. 36), el énfasis en los aspectos más profundos como lo son la coherencia, la información y la estructura conduce a un análisis más integrado. Por lo tanto, incorporar observaciones orientadas a la cohesión, por medio de comentarios asertivos, contribuye al fortalecimiento de la competencia lingüística.

## **Conclusiones**

En este artículo, se analizaron redacciones de estudiantes universitarios a partir de la propiedad de cohesión, específicamente conectores discursivos, mecanismos referenciales y procedimientos léxicos. Se identificaron serios problemas en el tratamiento de la información, por cuanto se concluye que los diversos desafíos descritos en investigaciones anteriores continúan vigentes. Es preciso que los discentes se

familiaricen con el registro formal escrito y se apropien de los recursos lingüísticos específicos de este.

Por un lado, debido a que un punto por mejorar fue la poca relación entre la semántica y la escogencia de conectores discursivos, es fundamental avezar al estudiantado a dichas estructuras, ejemplificar su uso y reforzar la identificación de las relaciones lógico-semánticas de adición, contraargumentación y causa-consecuencia, entre otras. Asimismo, es necesario robustecer el proceso de revisión y reflexión en torno a los propios escritos para detectar redundancias, inconsistencias e ideas ausentes, aunque requeridas para la correcta interpretación del texto.

Por otro lado, entre las principales deficiencias identificadas, sobresale la enorme dificultad para diferenciar entre los conectores parentéticos y los integrados en la oración. Este desafío se extiende a los mecanismos referenciales, pues no se analiza el estatus de la información cuando se selecciona una proforma como un pronombre personal, demostrativo o relativo. En este punto es importante retomar las afirmaciones de Sánchez Avendaño (2005a, p 291), quien sostiene que las tres normas de textualidad: la cohesión, la coherencia y la informatividad resultan profundamente dañadas por el uso deficiente de las unidades micro como la mala subordinación. Se requiere, entonces, retomar estos aspectos primordiales y que su enseñanza se centre en lo que resulta más eficiente para transmitir el mensaje planteado y para crear unión entre las partes del texto.

Entre las recomendaciones brindadas, se comentó la importancia de poner en contacto al estudiantado con diversos tipos de textos académicos y evidenciar la forma en que los elementos cohesivos viabilizan la estructuración discursiva. Asimismo, dichos aspectos deben aplicarse en diversidad de prácticas en clase y, sobre todo, es esencial estimular la reflexión de quien redacta sobre su producto final, para fortalecer las destrezas de autocorrección.

Es importante recordar que la habilidad de escritura académica es indispensable en la vida universitaria independientemente de la carrera, pues el estudiantado se ve inmerso en un devenir discursivo en el cual la transmisión clara, unívoca y eficiente de ideas en el registro escrito resulta crucial para su óptimo desempeño académico y, por supuesto, para su exitosa inserción en el ambiente laboral. Por ello, los cursos cuyo objetivo es afianzar esta área constituyen una importante oportunidad para potenciar el manejo de los recursos lingüísticos imprescindibles en el quehacer académico.

## Notas

<sup>1</sup> Grado académico maestría. Profesora de la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura de la Universidad de Costa Rica, profesora en la Maestría en Lingüística, profesora en la Maestría de Español como Segunda Lengua e investigadora. Universidad de Costa Rica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1271-6260>

E-mail: [ericka.vargascastro@ucr.ac.cr](mailto:ericka.vargascastro@ucr.ac.cr)

## Referencias bibliográficas

- Beaugrande, R. y Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2008). *Las cosas del decir. Manual del análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camps Mudó, A. y Castelló Badía, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17- 36.
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(2), 149-170.
- Cassany, D. (et al.). (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2007). *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2009). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Casasa, L. (2023). Concibiendo la escritura: enfoques teóricos y metodológicos sobre la producción escrita a través del tiempo. *Káñina, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, 67(3), 7-31.
- Eisner, L. y Cantamutto, L. (2024). Apropiación de tecnologías para la gestión y retroalimentación de trabajos en cursos de escritura académica: decisiones docentes en la construcción de itinerarios digitales. *Cuadernos del Sur Letras*, (54), 111-144. <https://doi.org/10.52292/csl5420244678>
- Galán Rodríguez, C. (2000). La subordinación causal y final. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (pp. 3596-3642). Madrid: Espasa-Calpe.
- Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres y Nueva York: Longman.
- Halliday, M.A.K. (2014). *Introduction to Functional Grammar*. Londres y Nueva York, Routledge.
- López Samaniego, A. y Taranilla, R. (2014). Mecanismos de cohesión (I). El mantenimiento referencial. En E. Montolío (Ed.), *Manual de escritura académica y profesional. Estrategias gramaticales y discursivas. Vol. I* (pp.377-441). Barcelona: Ariel.
- Madrigal Abarca, M. y Vargas Castro, E. (2016). Índice de riqueza léxica en redacciones escritas por estudiantes universitarios. *Káñina, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, 40(3), 139-147. <https://doi.org/10.15517/rk.v40i3.29260>
- Medina Cardozo, I. I.; Arnao Vásquez, M. O. (2013). Coherencia y cohesión en el discurso escrito de estudiantes universitarios. *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura*, 2(1), 44-57.
- Montolío, E. (Ed.). (2008). *Manual práctico de escritura académica. Vol. II*. Barcelona: Ariel.
- Montolío, E. (Ed.). (2014a). *Manual de escritura académica y profesional. Estrategias gramaticales y discursivas. Vol. I*. Barcelona: Ariel.
- Montolío, E. (Ed.). (2014b). *Manual de escritura académica y profesional. Estrategias gramaticales y discursivas. Vol. II*. Barcelona: Ariel.
- Murillo, M. (2022). Pandemia covid-19 y los rezagos en la lectura y la escritura en la educación

primaria costarricense. Algunas propuestas para optimizar la recuperación de aprendizajes en los nuevos espacios de trabajo. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(10), 71-90. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss10/6>

Núñez, R. y Del Teso, E. (1996). *Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentario de textos*. Madrid: Cátedra.

Pérez-Campoverde, M., Velastegui-Hernández, D., Velastegui-Hernández, R., & Mayorga-Ases, L., (2024). Las inteligencias múltiples y el proceso de enseñanza. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(1-1), 199-211, <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2272>

Real Academia Española (2010). *Nueva Gramática de la Lengua Española. Manual*. Madrid: Espasa.

Real Academia Española. Mismo. En Diccionario de la Real Academia Española [DRAE]. Recuperado el 29 de abril, 2024, en <https://dle.rae.es/mismo>.

Rodino, A. M. y Ross, R. (1985). *Problemas de Expresión Escrita del Estudiante Universitario Costarricense. Un estudio de lingüística aplicada*. San José, EUNED.

Rojas Porras, M. (2015). Análisis del nivel discursivo: Registros escritos de undécimo año. *Revista Educación*, 11(2), 15-22.

Sánchez Avendaño, C. (2005 a). Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: una propuesta de revisión desde la lingüística del texto. *Filología y Lingüística*, 31(1), 267-295.

Sánchez Avendaño, C. (2005 b). Los conectores discursivos: Su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses. *Filología y Lingüística*, 31(2), 169-199.

Val, E. (2013). Reflexiones en torno a la escritura académica y su papel en la carrera de sociología. En X

*Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires  
<https://cdsa.academica.org/000-038/391.pdf>.

Van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.

Vargas Castro, E. (2017). La textura del discurso: consideraciones sobre la escritura argumentativa a partir

de la gramática sistémico-funcional. *Filología y Lingüística*, 43(1), 165-184.

Vásquez-Rocca, L; Varas, M; Richards, C. (2024). La retroalimentación en la escritura universitaria en pandemia. El caso de estudiantes ingresantes a carreras de ciencias médicas en Chile. *Educación*, 33(64), 109-134.

Yule, George. (2020). *The Study of Language*. Nueva York: Cambridge University Press.

## **Juntos escribimos: espacios para escribir ciencia sin interrupciones**

### **Writing Together: Spaces to Write Science Without Interruptions**

Elisabeth L. Rodas Brosam<sup>1</sup>  
Laura Colombo<sup>2</sup>

#### **Resumen**

Cada vez más, los investigadores universitarios se ven presionados a realizar investigación y publicar los resultados. En muchos casos, los resultados sirven como parámetro para futuras promociones, incremento de reputación científica, así como la asignación de fondos para nuevos estudios. Sin embargo, la actividad de escribir para publicar con frecuencia no se visualiza y, más bien, queda en segundo plano. Los grupos de escritura donde la actividad principal es escribir en la compañía de otros de manera ininterrumpida se presentan como una opción para avanzar los textos. Este estudio de caso descriptivo presenta cómo se implementó este tipo de grupo de escritura en una universidad pública ecuatoriana y las motivaciones y expectativas de los participantes al principio de la iniciativa. Se utilizaron estadísticas descriptivas, así como un análisis temático de los datos obtenidos mediante un cuestionario anónimo corto en línea. Los resultados resaltan la continua búsqueda de los investigadores por opciones que les ayuden a mejorar su escritura académico-científica, así como la necesidad de tener un espacio dedicado solo para escribir.

**Palabras clave:** escritura académica; círculos de escritura; comunidades de práctica; investigadores universitarios; espacios ininterrumpidos

**Abstract**

University researchers face mounting pressure to conduct and disseminate their research findings, which often are important to measure career advancement, enhance scientific standing, and obtain funding for future investigations. Although scientific publications play a central role in higher education, their writing process is usually relegated to the background. In response, writing groups, where the main activity is to write during an uninterrupted time in the company of others, offer a viable strategy to move manuscripts forward toward publication. This descriptive case study examines the implementation of such a writing group within an Ecuadorian public university, shedding light on the motivations and expectations of its participants at the start of the initiative. Descriptive statistics was used as well as a thematic analysis of the information obtained through a short, online, anonymous survey. The findings highlight researchers' continued quest for ways to enhance their academic writing skills and stress the need for dedicated spaces specifically for focused writing.

**Keywords:** Academic Writing; Writing Groups; Communities of Practice; Researchers; Uninterrupted Time

Fecha de recepción: 2024-04-24  
Fecha de evaluación: 2024-05-18  
Fecha de evaluación: 2024-05-07  
Fecha de aceptación: 2024-06-21

## Introducción

En el medio académico actual las publicaciones científicas tienen un rol protagónico, convirtiéndose en el medio principal para determinar niveles de reputación científica y asignación de fondos para investigaciones a nivel universitario, entre otros aspectos (Aitchison y Guerin, 2014). Dejando de lado las consecuencias a las que puede llevar los actuales modos de evaluación de la ciencia al abrazar enfoques cuantitativos y con criterios a veces cuestionables, sigue existiendo un consenso general de que una investigación solo puede calificarse de tal si es que ha sido compartida con la comunidad científica (Kreimer, 1998; Nygaard, 2015). Sin embargo, a pesar de la centralidad que juega la escritura a la hora de comunicar ciencia, existe una suerte de desproporción entre lo que se demanda en cuanto a difusión de resultados de investigación y los apoyos que las instituciones brindan a los investigadores. Para muchos académicos, las exigencias de escribir para publicar sumadas al resto de tareas que se les demanda (i.e., horas de clase, trabajo administrativo, responsabilidades institucionales), pueden traducirse en frustración al enfrentar, entre otras cuestiones, la falta de tiempo para escribir (Sword *et al.*, 2018).

Los grupos de escritura (en adelante GE) se presentan como una de las iniciativas orientadas a solventar esta necesidad al crear espacios y tiempos dedicados exclusivamente a la tarea de escritura. En estos grupos dos o más personas se reúnen para desarrollar sus textos de manera sostenida y con un propósito común (Aitchison y Guerin, 2014) que puede variar de acuerdo a las necesidades y expectativas de los participantes (Haas, 2014). Uno de sus beneficios es que promueven la interacción entre pares al crear ámbitos donde se dialoga con otros sobre los textos (Nairn, 2019; Rodas *et al.*, 2023) mientras dan lugar a un aprendizaje situado de las prácticas de escritura académica mediado por la interacción entre pares (Colombo *et al.*, 2022) que aportan al desarrollo académico. También ayudan a experimentar la escritura como una actividad social y un proceso que se sostiene a lo largo del tiempo (Li y Vandermensbrugge, 2011). A su vez, uno de los aspectos sobresalientes de los GE es su flexibilidad en las actividades que se pueden realizar dentro de ellos, tales como dar y recibir retroalimentación (Espeche y Colombo, 2024; Rodas *et al.*, 2021; Seeley *et al.*, 2019) o simplemente escribir acompañados (Bourgault *et al.*, 2022; O'Dwyer *et al.*, 2017; Proulx *et al.*, 2023; Zihms y Mackie, 2023).

Según indica nuestra revisión de la literatura, los GE donde la actividad principal consiste en escribir de forma concentrada en compañía de otros se han dado principalmente en el ámbito anglosajón y han sido denominados como 'escribir en sitio' (*write-on site*) (Rockquemore, 2010) o 'cállate y escribe' (*Shut Up & Write*) (Mewburn *et al.*, 2014), entre otros. Por lo general, las actividades incluyen que los participantes compartan metas de escritura al comienzo de la sesión y luego escriban por un tiempo determinado sin interrupciones. El tiempo que se dedica a esta actividad (desde 30

minutos hasta sesiones de un día completo) depende de los acuerdos establecidos por los miembros del grupo. Los encuentros pueden ser virtuales (Micsinszki y Yeung, 2021; Proulx *et al.*, 2023; Zihms y Mackie, 2023) o cara a cara en diferentes espacios como la universidad, un café o la casa de un participante (Alexander y Shaver, 2020). Entre las ventajas a resaltar de este tipo de GE es el “regalo de tiempo” (Olszewska y Lock, 2016, p. 136) y la “inversión en el proceso de escritura” (Kwan *et al.*, 2021, p. 5) que los participantes se dan a sí mismos al enfrentarse a las demandas de sus vidas profesionales y personales, que muchas veces empujan las tareas de escritura a un segundo plano. Además, este tipo de GE parecen generar espacios seguros y hábitos positivos alrededor de la escritura académica (Murray, 2015; Proulx *et al.*, 2023; Sword, 2017), ayudando así a disminuir los sentimientos de aislamiento (Bartolini, 2020; Fegan, 2016) que muchos investigadores enfrentan al momento de escribir sus resultados de investigación.

Sí bien los grupos de escritura para docentes investigadores a nivel universitario son cada vez más comunes en el ámbito académico anglosajón (Déri *et al.*, 2022), su implementación en Latinoamérica solo se ha venido dando en los últimos años (Alarcón Neve y García Mejía, 2022; Marqués Guzman y Gómez Zermeño, 2018; Rodas *et al.*, 2023). Su enfoque ha sido principalmente en actividades de retroalimentación entres pares con resultados mayormente positivos (Rodas *et al.*, 2021). Sin embargo, existe un vacío en esta región en la implementación de espacios dedicados exclusivamente a la actividad de escribir acompañados y sin interrupciones, desconectándose de otras tareas, que es uno de los aspectos que los académicos mencionan como una necesidad latente (Murray, 2013).

Por lo tanto, este estudio busca contribuir con la literatura sobre grupos de escritura enfocados principalmente a escribir acompañados y sin interrupciones en un espacio protegido, como una manera de conceptualizar a la escritura académica como una actividad social y visualizar su lugar en las actividades cotidianas de investigadores universitarios. La iniciativa, denominada “Juntos Escribimos”, tuvo como objetivo crear un lugar donde docentes y estudiantes de posgrado puedan reunirse con otros para avanzar sus proyectos de escritura (por ejemplo, artículos científicos, ponencias, tesis) de manera consistente.

## Metodología

En la investigación efectuada, como punto de partida para el presente artículo, se aplicó un enfoque cualitativo de estudio de caso descriptivo (Creswell, 2009) que busca presentar cómo se implementaron los espacios de escritura y cuál fue la motivación preliminar de los participantes al inscribirse. Se contó con dos fuentes de información: un cuestionario anónimo corto en línea enviado al comienzo de la iniciativa y los documentos de la coordinadora (diario de campo, registro de asis-

tencia y avances), quien actuó como observadora participante (Yin, 2018) desde el principio y hasta el final de la iniciativa.

El análisis de la implementación de los espacios de escritura “Juntos Escribimos” se dio a partir de la recolección de datos por medio de un breve cuestionario corto anónimo, el documento de inscripción, así como por medio del registro de asistencia llevado por la coordinadora. Se envió un email antes del comienzo de los espacios de escritura a todas las personas inscritas en los primeros dos semestres de esta iniciativa, donde se les informó sobre el objetivo del cuestionario anónimo: determinar la motivación para participar, las expectativas preliminares, así como recabar información general sobre los textos en progreso y el idioma en que estaban siendo escritos. Al mismo tiempo, se solicitó que lo llenaran si es que estaban de acuerdo en proporcionar la información recolectada con el objetivo de investigar más a fondo este nuevo tipo de grupo de escritura, dando así su consentimiento. Los comentarios realizados por medio del cuestionario se mantienen anónimos.

En relación a la información obtenida con respecto al número de personas inscritas vs. el número de personas que asistieron a las sesiones, se utilizaron estadísticas descriptivas para comparar los datos obtenidos en uno y otro semestre. En cuanto a los datos obtenidos mediante el cuestionario corto en línea, se realizó un análisis temático (Braun y Clark, 2006). Mediante repetidas lecturas se identificaron, analizaron y reportaron los temas que sobresalen en las respuestas ofrecidas por los participantes.

## Resultados y discusión

Desde el año 2016 la universidad en la que se llevó a cabo el estudio viene adelantando iniciativas desde el Programa de Lectura y Escritura para ayudar al desarrollo de la escritura de sus docentes investigadores, ayudantes de investigación y doctorandos (Rodas *et al.*, 2021; Rodas, 2022). En el año 2023 y con el apoyo del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad se asignaron horas a la coordinadora de los grupos (la primera autora de este estudio). Se buscó continuar el apoyo pedagógico que se venía ofreciendo mediante espacios de escritura ininterrumpidos colegiados, considerados como comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991). Su objetivo era promover un lugar donde los participantes pudieran trabajar en sus escritos de manera consistente al reservar este tiempo cada semana dentro de sus agendas de trabajo. A su vez, este tipo de grupo tendría la posibilidad de dar acogida a un número más grande de personas por sesión.

Al tener apoyo institucional, la promoción del espacio de escritura “Juntos Escribimos” se realizó desde el departamento de comunicación del Vicerrectorado de Investigación por medio de redes sociales y correos electrónicos a los directores de grupos de investigación, a la dirección de posgrados, entre otros. Por razones de

organización y reserva del espacio físico, se solicitó a las personas interesadas que se inscriban. En el primer semestre se ofertaron dos horarios en un mismo día, mientras que en el segundo semestre se ofertaron cuatro horarios en tres días diferentes.

La convocatoria para participar en los espacios de escritura se hizo a los docentes investigadores, asistentes de investigación y doctorandos de la universidad. Las personas interesadas debían inscribirse por medio de un formulario en línea eligiendo uno de los horarios ofertados cada semestre. La ficha de inscripción solicitaba datos generales de cada persona, entre estos email, facultad o grupo de investigación de pertenencia y horario a elección. La participación en las sesiones era voluntaria. En el primer semestre se registraron 25 personas mientras que en el segundo semestre se registraron 40 personas.

La estructura de los espacios de escritura “Juntos Escribimos” se estableció luego de una revisión de la literatura de grupos similares (Bourgault *et al.*, 2022; Fallon y Whitney, 2016; Fegan, 2016; Hodge y Murphy, 2023; Micsinszki y Yeung, 2021; Proulx *et al.*, 2023; Zihms y Mackie, 2023). Se ofertaron 23 sesiones de dos horas cada una, organizadas de la siguiente manera: 15 minutos para interactuar con los otros miembros, organizar su área de trabajo y reportar a la coordinadora su objetivo de la sesión. Cada persona trabajaría de manera enfocada en sus textos en los siguientes 100 minutos. Los últimos 10 minutos se abría un momento de conversación para que los participantes comenten sus avances u otros temas de interés.

Se consideró más de una hora de escritura con el objetivo de proporcionar a los participantes con suficiente tiempo para concentrarse en sus textos; en otros grupos similares donde el tiempo de escritura es más limitado (30 a 60 minutos máximo), los miembros indicaron que se hubieran mantenido escribiendo más tiempo de ser posible (Bourgault *et al.*, 2022). Es importante destacar que, en el contexto de nuestro estudio, se concibe a la escritura no solamente como el hecho de transcribir las ideas a un documento, sino también realizar búsquedas bibliográficas, leer artículos, realizar el análisis de datos, entre otras acciones. Así, se conceptualiza el proceso de escritura en forma amplia, incluyendo todas las actividades asociadas con avanzar el proyecto de escritura (Castelló, 2007; Haas *et al.*, 2020).

A continuación, se presentan y discuten los resultados del análisis de los documentos de la coordinadora sobre la asistencia de los participantes a los espacios de escritura, así como del cuestionario corto en línea administrado al comienzo de la iniciativa.

### **Número de personas inscritas vs. número de asistentes a las sesiones**

Como se indicó anteriormente, por razones de espacio físico y para tener una comunicación directa con los participantes para la organización de las sesiones, se

solicitó que aquellas personas interesadas se inscriban. Sin embargo, el número de personas inscritas no coincidió con el número de asistentes. La Tabla 1 da información más detallada al respecto.

**Tabla 1**

*Frecuencias y porcentajes de personas inscritas y personas que asistieron a los encuentros*

|                          | Semestre 1       | Semestre 2       | Semestre 1 y 2   |
|--------------------------|------------------|------------------|------------------|
| <b>Total inscritos</b>   | <b>25 (100%)</b> | <b>40 (100%)</b> | <b>65 (100%)</b> |
| Nunca asistieron         | 5 (20%)          | 15 (37.5%)       | 20 (30.8%)       |
| Asistieron 1 o 2 veces   | 9 (36%)          | 13 (32.5%)       | 22 (33.8%)       |
| Asistieron 3 o más veces | 11 (44%)         | 12 (30%)         | 23 (35.4%)       |

*Nota.* Elaboración propia.

Entre los dos semestres que se implementó la iniciativa, el 30.8% de los inscritos nunca llegaron a participar en estos espacios. Por otro lado, el 38.8% solamente asistió entre una a dos sesiones. Es decir, más de la mitad de los inscriptos no asistieron en forma regular a los encuentros. Estos resultados fueron similares a otros estudios. Por ejemplo, Zihms y Mackie (2023) indican que el 34% de los asistentes a sus sesiones de escribir sin interrupciones solamente lo hicieron 1 vez, mientras que Micsinszki y Yeung (2021) mencionan que un total de 24 participantes, en este caso maestrantes y doctorandos, también asistieron solo una vez durante la implementación de sus grupos de escritura sin interrupciones.

No se tiene información concreta de porqué, después de inscribirse, varias personas nunca asistieron o no sostuvieron su participación en el espacio. Sin embargo, de acuerdo con algunos mensajes enviados por iniciativa de los participantes a la coordinadora, la principal razón para no asistir fue la falta de tiempo ocasionada, en primer lugar, por cambios en los horarios de clases, y, en segundo lugar, por la asignación de nuevas actividades en la Universidad que se sobreponían con el horario de los grupos de escritura. Estos desafíos enfrentados por los participantes coinciden con otros estudios (Bourgault *et al.*, 2022), donde el deseo de avanzar con los proyectos de escritura compite con otras responsabilidades y compromisos.

En cuanto al número de personas que solamente asistieron una o dos veces, una de las razones por las que podrían no haber continuado con su participación es que los espacios de escritura no se alinearon con sus expectativas. Como indican los

resultados del cuestionario corto en línea (n=24) administrado antes de comenzar las sesiones, varios de los participantes tenían una idea equivocada sobre la actividad principal de estos espacios de escritura. En este sentido, el 29.2% de los interesados que respondieron a la encuesta indicaron que su motivación para participar era mejorar su escritura académica. Por ejemplo, uno de los participantes que asistió una sola vez mencionó en la sesión inicial que había entendido que participaría de un taller de escritura. Otros buscaban ser miembros de grupos de escritura de revisión entre pares como se evidencia en el siguiente comentario del cuestionario de otro participante: “Espero poder contar con acompañamiento que permita solventar dudas e inseguridades. Apoyarnos en equipo mediante revisiones que permitan fortalecer la tarea de escribir” (C7)<sup>3</sup>.

Esta confusión sobre el objetivo de los espacios de escritura puede estar conectado a que de las 24 personas que respondieron al cuestionario, el 83.3% nunca había participado en un grupo de escritura. Sin embargo, cabe resaltar que el propósito de los espacios de escritura presentados en este estudio fue comunicado durante su promoción (E-mail, Facebook) así como por la coordinadora durante la primera sesión, cuyo objetivo fue revisar conjuntamente con los participantes el propósito principal de estos grupos y la estructura de las sesiones. Luego de esta primera sesión, varias personas no continuaron con su asistencia.

En cambio, para aquellas personas que continuaron su participación en tres o más sesiones cada semestre (casi la mitad durante el primer semestre y un 30% de los inscriptos durante el segundo semestre), los espacios de escritura parecen haber coincidido con las expectativas preliminares expresadas por medio del cuestionario. Por ejemplo, uno de los participantes indicó buscar “un espacio para ‘obligarme’ a escribir y terminar mi diseño de investigación en tiempo corto y a largo plazo que se convierta en un hábito” (C2). Este comentario señala la conexión de los participantes con el objetivo de estos espacios de escritura: avanzar de manera consistente e ininterrumpida con los proyectos de escritura para su publicación. Tener una concepción preliminar sobre el objetivo de este tipo de apoyo puede cumplir con las expectativas de los participantes, como fue el caso en el estudio de Proulx *et al.* (2023), donde el 60% de los participantes que respondieron a su encuesta preliminar indicaron haber participado anteriormente en una actividad similar. Este conocimiento puede haber influenciado a que, en la encuesta final luego de la intervención de escritura del estudio mencionado, el 80% indicaron estar satisfechos con la actividad.

### **Motivación y expectativas preliminares con respecto a los espacios de escritura**

El cuestionario anónimo corto en línea se administró antes del comienzo de la iniciativa a las personas inscritas. Su objetivo fue obtener información general sobre

los participantes, específicamente su motivación para inscribirse en estos espacios de escritura colegiados. De las 65 personas inscritas en los dos semestres, solamente 24 participantes (36.9%) contestaron la encuesta (8 el primer semestre y 16 el segundo semestre).

Para participar en los espacios de escritura era necesario tener un texto a desarrollar. En este sentido, el 70.8% de los participantes indicaron estar en proceso de escritura de un artículo científico, mientras que el 12.5% estaban trabajando en su tesis doctoral (2) o de grado (1). Tan sólo un participante indicó estar trabajando en una propuesta de investigación; los demás no especificaron el tipo de texto en el que se enfocarían. Con respecto al lenguaje utilizado para escribir éstos textos científicos, más de la mitad de los encuestados (68.8%) indicó escribirlos en español, su lengua materna, mientras que el resto (31.3%) indicó escribir en inglés.

Con respecto a qué motivó a las personas a registrarse, el análisis de las respuestas dio por resultado tres razones principales. En primer lugar, más de la mitad de los encuestados (62.5%) dieron razones relacionadas con querer dedicarse y organizar su tiempo para la actividad de escribir como muestran las siguientes respuestas de diferentes participantes:

Me motiva el poder contar con un espacio y tiempo definido para escribir. Muchas veces la decisión de empezar esta tarea está condicionada a otras actividades propias del trabajo que hacen que escribir no sea la prioridad (C11).

Me motiva el tener un espacio de tiempo dedicado exclusivamente para escribir que me permita avanzar con mi tesis doctoral (C7).

En realidad, necesito dedicar tiempo a la escritura, pues el día a día no me ha permitido realizar esta actividad académica y considero que tener un apoyo en la escritura será enriquecedor (C20).

Tener un espacio que favorezca la escritura que por múltiples situaciones descuidamos (C21).

Adicionalmente, casi un tercio de quienes respondieron al cuestionario preliminar declararon que mejorar su escritura les había motivado a sumarse a la propuesta y varios comentarios (8.3%) apuntaron que parte del interés en estos espacios era la necesidad de establecer una 'disciplina' para escribir (Bourgault *et al.*, 2022). Estos resultados se encuentran en línea con otras investigaciones sobre el tema, donde se busca mejorar la productividad mientras se hace frente a otras responsabilidades en el medio universitario (Beasy *et al.*, 2020; Kwan *et al.*, 2021), que no permiten que la escritura tenga un espacio dedicado (Murray, 2013).

Por otro lado, el tipo de texto en que los participantes se enfocarían coincide con las expectativas de escribir para publicar de investigadores universitarios, a más de sus actividades de enseñanza u otras responsabilidades administrativas (Habibie

y Hyland, 2019; Rodas *et al.*, 2021). Adicionalmente, muchos estudios doctorales incluyen, además de la tesis, la escritura de artículos científicos (Hodge y Murphy, 2023). Así, una buena mayoría de los participantes (el 70.8%) tenían un artículo científico como texto a desarrollar dentro de los espacios de escritura, así como varios esperaban trabajar en su tesis de maestría o doctoral.

En cuanto al idioma en que se escribían los textos, un poco más del 30% de los participantes indicaron escribir en inglés como segunda lengua, lo que podría relacionarse con la necesidad de publicar en este idioma que se ha convertido en lenguaje global de la ciencia (Curry y Lillis, 2018; Englander, 2009), a más de ser utilizado como el idioma principal de revistas de alto impacto (Bennett, 2013; Testa, 2009). Esto motiva a los investigadores de diferentes latitudes, incluyendo académicos en el Ecuador, a publicar en inglés a fin de alcanzar una audiencia internacional.

## Conclusiones

Además de presentarse como una opción para avanzar los textos en desarrollo (Aitchison y Guerin, 2014), los grupos de escritura abren la posibilidad de realizar diferentes actividades durante las sesiones, entre ellas, escribir sin interrupciones (Haas, 2014). Los espacios de escritura colegiados que se implementaron en esta Universidad pública ecuatoriana, donde escribir acompañados durante un período de tiempo establecido fue la actividad principal, tuvieron como objetivo crear un lugar donde los investigadores pudieran desconectarse de sus otras actividades y enfocarse en la escritura (Sword, 2017; Sword *et al.*, 2018). Esta iniciativa no sólo constituye un gesto institucional donde la comunicación de la producción científica se demanda a los investigadores sino también se hace visible que es necesario contar con un tiempo protegido para llevar a cabo esta actividad.

Los resultados de este análisis sobre la motivación preliminar para participar en este tipo de grupo de escritura apuntan a que sí existe la necesidad de tener un lugar donde enfocarse en la escritura y donde las actividades relacionadas con escribir un texto académico-científico se pongan de relieve. En el contexto latinoamericano, todavía son pocas las iniciativas dirigidas a crear este tipo de espacios con apoyo institucional (Rodas *et al.*, 2021), como fue el caso aquí analizado. Además, de acuerdo con nuestros resultados, parecería ser que muchos investigadores continúan en búsqueda de cursos o talleres de escritura que los ayuden a navegar los procesos de producción y publicación de textos científicos, dato que contradice la idea errónea de que los investigadores no requieren este tipo de acompañamiento.

Nuestros resultados preliminares, basados en la implementación de un tipo novedoso de grupos de escritura en el contexto latinoamericano, contribuyen a las discusiones del campo ya que aportan detalles sobre la implementación de estos espacios de escritura sin interrupciones. Además, informan sobre las razones que

motivan a los investigadores a participar en ellos. Estudios futuros podrían indagar a profundidad sobre la percepción de los investigadores luego de haber participado en estos grupos de escritura. Finalmente, las universidades están llamadas a involucrarse directamente en la implementación de acciones que apoyen la tarea de escribir para publicar, una actividad clave para la divulgación de investigaciones científicas, de vital importancia para el desarrollo de la comunidad universitaria, así como de la sociedad en general.

## Notas

<sup>1</sup> Licenciada en Comunicación, Southwest Minnesota State University, Magíster en la enseñanza del inglés, University of Reading, Inglaterra. Docente de inglés en el Instituto Universitario de Idiomas y miembro del Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Universidad de Cuenca, Ecuador y del grupo de investigación Escritura Académica. Su investigación se centra en la escritura académica en inglés y los grupos de escritura a nivel universitario. ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-6518-6243> E-mail: [elisabeth.rodas@ucuenca.edu.ec](mailto:elisabeth.rodas@ucuenca.edu.ec)

<sup>2</sup> Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Su investigación se centra en la pedagogía de la escritura académica en lengua materna y otras lenguas a nivel de posgrado y más allá. Ha estado investigando grupos de escritura durante más de una década. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6026-4436> E-mail: [laura.colombo@conicet.gov.ar](mailto:laura.colombo@conicet.gov.ar)

<sup>3</sup> Asignamos a cada cuestionario un número para mantener la confidencialidad de los participantes. Por lo tanto, C7 equivale al cuestionario 7.

## Referencias bibliográficas

Aitchison, C. y Guerin, C. (2014). *Writing Groups for Doctoral Education and Beyond: Innovations in Practice and Theory*. Routledge.

Alarcón Neve, L. J., y García Mejía, K. P. (2022). Autopercepción de las(os) participantes de un círculo de escritura de tesis como escritoras(es) de investigación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 693-722. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662022000300693&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000300693&lng=es&nrm=iso)

Alexander, K. P., y Shaver, L. (2020). Disrupting the numbers: The impact of a women's faculty writing program on associate professors. *College Composition and Communication* 72(1), 58-86. <https://doi.org/10.58680/ccc202030890>

Bartolini, A. M. (2020). Las soledades de los doctorandos. Una aproximación pedagógica. *Revista de Educación*, 19, 165-185. [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/4037](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4037)

Beasy, K., Emery, S., Dyer, L., Coleman, B., Bywaters, D., Garrad, T., Crawford, J., Swarts, K., y Jahangiri, S. (2020). Writing together to foster wellbeing: doctoral writing groups as spaces of wellbeing. *Higher Education Research and Development*, 48(2), 195-205. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1713732>

- Bennett, K. (2013). English as a lingua franca in academia: Combating epistemicide through translator training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 7(2), 169-173. <https://doi.org/10.1080/13556509.2013.10798850>
- Bourgault, A.M., Galura, S.J., Kinchen, E.V., y Peach, B.C. (2022). Faculty writing accountability groups: A protocol for traditional and virtual settings. *Journal of Professional Nursing*, 38, 97-103. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2021.12.007>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 51-55). Graó.
- Colombo, L., Iglesias, A., Kiler, M., y Saez, V. (2022). Grupos de escritura en el postgrado: Experiencias de tesistas. *Espacios en Blanco Revista de Educación*, 1(32), 163-172. <https://ojs162.fch.unicen.edu.ar/ojs-163.161.160/index.php/espacios-en-blanco/article/view/870>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3ra Ed.). Sage Publication.
- Curry, M. J., y Lillis, T. (2018). Los peligros del inglés como lengua franca en revistas académicas. *Contextos de Educación*, 24, 90-92. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/734>
- Déri, C. E., Tremblay-Wragg, E., y Mathieu-C., S. (2021). Academic writing groups in Higher Education: History and State of Play. *International Journal of Higher Education*, 11(1), 85-99. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v11n1p85>
- Espeche, M. P., y Colombo, L. (2024). Grupos de escritura virtual doctoral: Una propuesta dialógica para el aprendizaje de las prácticas letradas. *Praxis Educativa*, 28(1), 1-13. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280117>
- Englander, K. (2009). El mundo globalizado de las publicaciones científicas en inglés: Un enfoque analítico para comprender a los científicos multilingües. *Discurso y Sociedad*, 3(1), 90-118. <http://www.dissoc.org/ediciones/v03n01/DS3%281%29Englander.pdf>
- Fallon, L. C., y Whitney, A. E. (2016). "It's a two-way street": Giving feedback in a teacher writing group *Teaching/Writing: The Journal of Writing Teacher Education*, 5(1), Article 4. <https://scholarworks.wmich.edu/wte/vol5/iss1/4>
- Fegan, S. (2016). When shutting up brings us together: Several affordances of a scholarly writing group. *Journal of Academic Language and Learning*, 10(2), A20-A31. <https://journal.aall.org.au/index.php/jall/article/view/404>
- Haas, S. (2014). Pick-n-Mix: A typology of writers' groups. En C. Aitchison y C. Guerin (Eds.), *Writing groups for doctoral education and beyond: Innovations in practice and theory* (pp. 30-47). Routledge.
- Haas, S., De Soete, A., y Ulstein, G. (2020). Zooming through Covid : Fostering safe communities of critical reflection via online writers' group interaction. *Double Helix (Hamden)*, 8, 1-10. <https://doi.org/10.37514/DBH-J.2020.8.1.01>
- Habibie, P., y Hyland, K. (2019). Introduction: The risks and rewards of scholarly publishing.

En P. Habibie y K. Hyland (Eds.), *Novice writers and scholarly publication: Authors, mentors, gatekeepers* (pp.1-10). Springer International Publishing.

Hodge, L., y Murphy, J. (2023). Write on! Cultivating social capital in a writing group for doctoral education and beyond. *Educational Review*, <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2184772>

Kreimer, P. (1998). Publicar y castigar. El *paper* como problema y la dinámica de los campos científicos. *REDES- Revista de Estudios Sociales de Ciencia*, 5(12), 51-73. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90711317002>

Kwan, P. P., Sharp, S., Mason, S., y Saetermoe, C. L. (2021). Faculty writing groups: The impact of protected writing time and group support. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 10010. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.10010>

Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Li, L. Y., y Vandermensbrugghe, J. (2011). Supporting the thesis writing process of international research students through an ongoing writing group. *Innovations in Education & Teaching International*, 48(2), 195-205. <https://doi.org/10.1080/14703297.2011.564014>

Márquez Guzmán, S., y Gómez Zermeño, M. G. (2018). Grupo virtual de escritura académica: una e-innovación para impulsar la publicación científica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 203-227. <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1145>

Mewburn, I., Osborne, L., y Caldwell, G. (2014). Shut up & Write: Some surprising uses of cafés and crowds in doctoral writing. En C. Aitchison y C. Guerin (Eds.) *Writing groups for doctoral education and beyond* (pp. 218-232). Routledge.

Micsinszki, S. K., y Yeung, L. (2021). Adapting “Shut Up & Write!®” to foster productive scholarly writing in graduate nursing students. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 52(7), 313–318. <https://doi.org/10.3928/00220124-20210611-05>

Murray, R. (2013). “It’s not a hobby”: Reconceptualizing the place of writing in academic work. *Higher Education*, 66(1), 79–91. <http://www.jstor.org/stable/23473594>

Murray, R. (2015). *Writing in social spaces: A social processes approach to academic writing*. Routledge.

Nairn, K. (2019). Learning through doing: The potential of a collective editing pedagogy. *Teaching in Higher Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1632827>

Nygaard, L. P. (2015). Publishing and perishing: An academic literacies framework for investigating research productivity. *Studies in Higher Education*, 42(3), 519-532. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1058351>

O’Dwyer, S. T., McDonough, S. L., Jefferson, R., Goff, J. A., y Redman-MacLaren, M. (2017). Writing groups in the digital age: A case study analysis of Shut Up & Write Tuesdays. En A. Esposito (Ed.), *Research 2.0 and the impact of digital technologies on scholarly inquiry* (pp. 249-269). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0830-4.ch013>

Olszewska, K. y Lock, J. (2016). Examining success and sustainability of academic writing: A case study of two writing-group models. *Canadian Journal of Higher Education*, 46(4), 132-15. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v46i4.186346>

- Proulx, C. N., Rubio, D. M., Norman, M. K., y Mayowski, C. A. (2023). Shut Up & Write!® builds writing self-efficacy and self-regulation in early-career researchers. *Journal of clinical and translational science*, 7(1), e141. <https://doi.org/10.1017/cts.2023.568>
- Rockquomore, K. A. (June, 2010). Shut up and write. *Inside Higher Ed*. <https://www.inside-highered.com/advice/2010/06/14/shut-and-write>
- Rodas, E. (2022). Sustaining writing-for-publication practices during Covid-19: Online writing groups at an Ecuadorian university. En J. Fenton, J. Gimenez, K. Mansfield, M. Percy, y M. Spinillo (Eds.), *International perspectives on teaching and learning academic English in turbulent times* (pp. 167-177). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003283409>
- Rodas, E., Colombo, L., Calle, M.-D., y Cordero, G. (2021). Escribir para publicar: Una experiencia con grupos de escritura de investigadores universitarios. *Maskana*, 12(1), 5–15. <https://doi.org/10.18537/mskn.12.01.01>
- Rodas, E. L., Colombo, L., Calle, M. D., y Cordero, G. (2023). Looking at faculty writing groups from within: some insights for their sustainability and future implementations. *International Journal for Academic Development*, 28(2), 205-216. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1976189>
- Seeley, J., Frahm, T., y Lynch, E. (2019). Just Show Up: Reflections from a motley writing group. En N. Simmons y A. Singh (Eds.), *Critical collaborative communities* (pp. 43-52). Brill. [https://doi.org/10.1163/9789004410985\\_004](https://doi.org/10.1163/9789004410985_004)
- Sword, H. (2017). *Air & light & time & space: How successful academics write*. Harvard University Press.
- Sword, H., Trofimova, E., y Ballard, M. (2018). Frustrated academic writers. *Higher Education Research and Development*, 37(4), 852-867. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1441811>
- Testa, J. (2009). The Thomson Reuters Journal selection process. *Transnational Corporations Review*, 1(4), 59-66. <https://doi.org/10.1080/19186444.2009.11658213>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6ta Ed.). Sage.
- Zihms, S. G., y Mackie, C. (2023). The Power Hour of Writing: An empirical evaluation of our online writing community. *Journal of Academic Writing*, 13(1), 22-34. <https://doi.org/10.18552/joaw.v13i1.791>

**Los desafíos de planificar la enseñanza de Sociología en el nivel secundario de los estudiantes del profesorado Universitario en Sociología de la UNMDP**  
**The Challenges of Planning the Teaching of Sociology at the Secondary Level of the Students of the Professor in Sociology of the UNMDP**

María Belén Capitan<sup>1</sup>  
Cristian Alejandro Darouiche<sup>2</sup>

**Resumen**

El siguiente trabajo tiene como objetivo conocer las características y dificultades que presentó el proceso de planificación de la enseñanza, y su puesta en práctica para los estudiantes del Profesorado Universitario en Sociología de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se trata de un trabajo exploratorio que fue desarrollado bajo la metodología cualitativa y utilizó como técnica de recolección de información la entrevista semiestructuradas. La muestra estuvo conformada por cuatro practicantes que cursaron la carrera universitaria durante los años 2021 y 2022. Este trabajo intenta abordar el proceso de planificación de clases, a fin de realizar un aporte y complejizar el campo de estudios abocado a las estrategias didácticas de la enseñanza de Sociología en la escuela secundaria.

**Palabras claves:** planificación de la enseñanza; sociología; escuela secundaria

## **Abstract**

The following work aims to know the characteristics, and the difficulties, that the teaching planning process presented, and its implementation, for the students of the Professor in Sociology of the School of Humanities of the National University of Mar del Plata. This is an exploratory work that was developed under qualitative methodology and used semi-structured interviews as a data collection technique. The sample was made up of four practitioners who completed their university studies during the years 2021 and 2022. This work attempts to address the class planning process, in order to make a contribution and complicate the field of studies focused on didactic teaching strategies of Sociology in high school.

**Keywords:** Teaching Planning; Sociology; High School

Fecha de recepción: 2024-03-20  
Fecha de evaluación: 2024-04-11  
Fecha de evaluación: 2024-04-15  
Fecha de aceptación: 2024-05-22

## Introducción

El presente trabajo<sup>3</sup> tiene como objetivo conocer las características sobre las cuáles se construyó el proceso de planificación de enseñanza, y su puesta en práctica, de las clases de Sociología en Escuelas Secundarias públicas del Partido de General Pueyrredon, por parte de estudiantes del Profesorado Universitario en Sociología de la Facultad de Humanidades de la UNMDP (Universidad Nacional de Mar del Plata). Esta carrera universitaria inició en el año 2020 como corolario de un camino de construcción y consolidación de la Sociología en la ciudad de Mar del Plata, iniciado tras la reapertura de la Licenciatura en Sociología en el año 2007. Actualmente cuenta con tres cohortes que han finalizado la carrera, por lo que se trata de un número pequeño de profesores de sociología.

El plan de estudios del profesorado está constituido por 36 materias (OCS 283/18), de las cuales 29 son comunes con la licenciatura y 7 pertenecen al área IV Práctica Profesional y Formación Docente: Sociología de la Educación; Problemática Educativa, Adolescencia; Educación y Cultura; Sistema Educativo y Curriculum; Planeamiento y Gestión Institucional; Didáctica General; Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Sociología y Ciencias Sociales. Es esta última materia la que tiene como objetivo propiciar los conocimientos que sustentan la actividad docente de la enseñanza de sociología en el nivel secundario, y en la que llevan a cabo el periodo de prácticas docentes con las que culminan el profesorado, de allí su relevancia dentro del plan de estudios.

Uno de los contenidos centrales de la materia, es la planificación de la enseñanza de Sociología en el Nivel Secundario. Para ello, apelamos no solo a que la misma sea construida con carácter de representación situada que orienta la acción (Girvtz y Palamidessi, 2006), sino también, en clave reflexiva. Teniendo en cuenta estas condiciones, el siguiente trabajo aborda, de manera exploratoria, el proceso de programación de clases en el marco de las prácticas docentes de estudiantes del profesorado en Sociología. Las preguntas que guían la investigación son: ¿Qué características adquirió el proceso de planificación? ¿Qué dificultades tuvieron los estudiantes al construir una planificación didáctica? ¿Cómo fueron sorteadas las mismas? ¿Cuáles fueron las dimensiones culturales, políticas y sociales que guiaron la planificación? ¿Cómo vivenciaron la experiencia de planificación y su puesta en práctica? ¿Qué fortalezas y dificultades encontraron al pasar de la clase en papel a la clase real?

Es así que para indagar en las características que adquirió el proceso de planificación y su posterior implementación, hemos tenido en cuenta las siguientes características: a) algunos de los estudiantes ya poseían título de licenciado, pero sin embargo, no habían tenido un acercamiento a las planificaciones docentes y al Diseño curricular de la materia Sociología en Escuela Secundaria. Esto nos lleva a

una segunda característica que es; b) la propia inexperiencia de planificar contenidos de sociología, dando cuenta del carácter científico, político y social, de los mismos. Por último, c) las experiencias de planificación de la enseñanza en didáctica general, giraron en torno a la micro clase y por lo tanto, distaban de la secuencia didáctica que solicita la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Sociología en Ciencias Sociales de al menos 21 horas de clases, en donde además de los contenidos, se incorporen los ejes transversales (Educación Sexual Integral; Educación Ambiental, Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación). A ello, se suma que estas experiencias no pudieron ser puestas en práctica debido al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.

Este trabajo se inscribe en la problemática que Siede (2022) denomina como una falta de investigaciones sobre las estrategias didácticas y reflexiones de la enseñanza en Sociología en el nivel secundario. Sobre este fenómeno nos informa que “existe aún muy escasa bibliografía sobre la enseñanza de Sociología en la escuela secundaria, tanto sobre las prácticas de enseñanza como sobre los criterios para mejorarlas (Siede, 2022, p. 16). Es por esto que consideramos relevante conocer cómo los futuros enseñantes deciden, recortan y elaboran la programación de sus clases, entiendo que tal análisis permite fortalecer el campo de la didáctica de la enseñanza de la sociología.

El artículo se divide en tres secciones. En la primera se explicitan algunas precisiones metodológicas. En la segunda sección se presentan los resultados de la investigación exploratoria. En la tercera y última sección, se exponen algunas consideraciones finales sobre los resultados.

## **Metodología**

La presente investigación exploratoria se desarrolló bajo la metodología cualitativa, por considerarla como una forma apropiada para indagar y conocer las formas en las que el mundo es co-construido y entendido por los propios sujetos. La herramienta metodológica para la recopilación de datos, fue la entrevista semiestructurada las cuales se realizaron durante el año 2023.

La muestra fue por conveniencia, y estuvo conformada por cuatro Profesores Universitarios en Sociología de la Facultad de Humanidades de UNMDP, que cursaron Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Sociología y Ciencias Sociales entre los años 2021 y 2022. Las edades de les entrevistades son de 25 a 30 años. De les cuatro entrevistades, dos ya poseían título de licenciade. Mientras que les dos restantes se encontraban en el tramo final de la licenciatura, específicamente, en el proceso de escritura de la tesis.

Dos de les cuatro entrevistades trabajaban en escuelas secundarias realizando

suplencias en la materia sociología. Todos comenzaron a cursar el profesorado durante el 2020. Los cuatro practicantes realizaron sus residencias en escuelas públicas de la ciudad de Mar del Plata en el área curricular de Sociología. Lo que permitió un mayor acercamiento al Diseño Curricular, y a su vez, conocer en profundidad las dinámicas de trabajo dentro de esa propia disciplina.

Las entrevistas fueron transcritas de manera autogestiva. El procesamiento y análisis de datos fue también realizado de manera artesanal. En primera medida se crearon categorías centrales, tales como: proceso de planificación, dimensiones políticas, dimensiones culturales, dimensiones sociales, dificultades en la planificación y dificultades en la implementación de la planificación. A las mencionadas categorías se les fueron agregaron propiedades, para de esa manera intentar reconstruir los sentidos y las acciones de los profesores en relación a la acción de la planificación docente y su puesta en práctica. Algunas de esas categorías fueron por ejemplo: clases magistrales/ actividades originales; recursos didácticos innovadores/recursos didácticos tradicionales (uso de manuales); tiempos de explicación/tiempos de resolución de actividades, entre otras.

Tomar el acto de la planificación como una acción social a ser ejecutada, en un marco de representaciones sobre qué es lo relevante para enseñar, qué tipo de estrategias funcionan en un tiempo y espacio determinado (una escuela pública de la ciudad de Mar del Plata), nos permitió entender los sentidos sobre la práctica docente y las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Es decir, partimos de concebir que la planificación para los practicantes implicaba una puesta ideológica y disciplinar sobre qué es enseñar Sociología y cuáles son los contenidos relevantes a la hora de poner en juego la enseñanza disciplinar. Intentamos reflexionar sobre aquellas cuestiones implícitas y explícitas que se dan a la hora de llevar a cabo la construcción de una planificación. Especialmente en cuestiones materiales (recursos) y cuestiones ideológicas y epistemológicas (qué es la sociología y qué es relevante para su enseñanza).

### **Sobre las dificultades que adquirió el proceso de planificación**

Existen varias investigaciones a nivel nacional que se preocupan sobre las experiencias de practicantes de la docencia en Sociología en el nivel medio. Una de las principales sobre esta problemática es el análisis de Pipkin y Sofía (2009), en el que se señalan las dificultades y las estrategias de estudiantes del Profesorado en Sociología de la Universidad de Buenos Aires en la transmisión y formación de un pensamiento social crítico, como eje de la enseñanza didáctica. Siguiendo esa línea de preocupación, en el siguiente apartado se presentan las representaciones y las experiencias de estudiantes del Profesorado en Sociología de la Universidad Nacional de Mar del Plata con el propósito de reconocer e identificar, aquellas dificultades

y riquezas de las experiencias de planificar, a fin de profesionalizar las estrategias didácticas de las cátedras de la facultad.

Grivtz y Palamidessi (2006) definen que la planificación de la enseñanza es una prefiguración de la realidad que sirve para guiar la práctica, y que su finalidad es práctica. Toda planificación debe ser pensada de manera situada y orientada en a la acción, ya que la misma siempre remite a algo concreto, social e históricamente existente. Es decir, siguiendo una misma lógica, podemos pensar la planificación como una acción social que se configura según diferentes factores como, la disciplina a enseñar, los contenidos, las trayectorias educativas y las propias herramientas con las que cuenta el/la docente. Factores que también son histórica y culturalmente situados. A estas consideraciones, debe agregarse, tal como lo señala Siede (2015), que la instancia de la planificación que implica el pasaje del diseño curricular a una propuesta didáctica, necesita articularse con una trama específica y propositiva en donde hay que organizar bien los contenidos, de manera tal que se puedan desnaturalizar las representaciones sobre la realidad social. Esto además requiere un compromiso ético, político e ideológico por parte de los docentes.

Para el caso de este trabajo, encontramos que si bien les estudiantes del profesorado, habían tenido algún acercamiento a las planificaciones de enseñanza, no habían tenido la experiencia de llevar a cabo la planificación en el nivel secundario en general, y en el espacio curricular de Sociología en particular, inclusive aquellos que se encontraban realizando suplencias en las escuelas secundarias.

Algunes de ellos habían planificado una micro clase en el marco de Didáctica General, con estudiantes de otros profesorados, por lo que si bien trabajaron sobre una planificación articulada entre distintas materias que conforman el área de Ciencias Sociales, no lo hicieron en profundidad en cuanto al contenido que seleccionaron para el abordaje. Además, esta experiencia fue durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, razón por la cual no pudieron poner en práctica la planificación. Otros habían planificado clases destinadas a estudiantes universitarios de la carrera de la Licenciatura en Sociología, en el marco de la presentación de adscripciones a diferentes cátedras, pero a aquellas experiencias las consideraron *diferentes y menos exigidas*, dado que la bibliografía a trabajar ya estaba pautada en los Planes de Trabajo Docente (PTD) y los recortes de contenidos ya estaban realizados por el o la titular de la Cátedra.

Consideramos que la planificación y la selección de estrategias didácticas en el nivel secundario implican un ejercicio de transposición didáctica distinta, e incluso con mayor complejidad porque el estudiantado es diferente. La programación requiere de mayor flexibilidad, adaptabilidad y atención a la diversidad (Siede, 2015), por lo que los disparadores y las estrategias utilizadas deben atender a las mencionadas características

Cuándo se indagó sobre cómo les entrevistados consideraban la formación en relación al proceso de planificación de la enseñanza, apareció en todos el argumento de que la formación previa resultaba poco enriquecedora para las exigencias que implicaba la planificación de una unidad temática que solicitó la cátedra en el marco de las prácticas en terreno, debido a que solo habían tenido la experiencia de planificar micro clases. Así, al momento de planificar la enseñanza de Sociología en el nivel secundario, en el marco de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Sociología y Ciencias Sociales, expresaron que se encontraron con dos problemas centrales. El primero se refiere a los contenidos del Diseño Curricular. El segundo, refiere al peso subjetivo de planificar y ejecutar *actividades originales*.

En relación con los contenidos hicieron hincapié en la exacerbada cantidad que el Diseño Curricular de Sociología de la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires posee, por lo que se enfrentaron a la dificultad de cómo establecer recortes sobre los mismos. En este sentido, Actis *et. al* (2018) marcan aquella dificultad sobre el Diseño Curricular, asegurando que, si bien propone una amplitud de temas y problemas, los mismos muchas veces aparecen de forma aislada, sin una reconstrucción socio-histórica previa de las discusiones disciplinares. A su vez Foia y Deladino (2018), en una investigación sobre la enseñanza de Sociología en la escuela secundaria, remarcan que los docentes consideran que el Diseño Curricular es un diseño extenso, y que muchas veces llegan a abarcar todo lo que propone. Esta misma dificultad encontraban los estudiantes universitarios sobre sus recortes -políticos, sociales, e históricos- (Pipkin, 2009) de los contenidos, sumado a que consideraban que hay problemáticas sociales actuales que debería abordarse y están ausentes, así lo expresa uno de los entrevistados:

E: Son muchos contenidos. Me parece que es demasiado para abordarlos en un año. Después de las prácticas vas viendo que, incluso tenés que acotarlos más y no sé qué tan útiles son. No están bien explicitados y algunos son muy teóricos y es necesario bajarlos de alguna manera porque además se pierde el interés. Si tenés conceptos muy abstractos se pierde el interés y no tiene sentido basarse en cómo aparecen explicitados y después veo poca inclusión de algunas problemáticas que están sucediendo hace años. Entiendo que es por la antigüedad del diseño, por ejemplo el tema de lo tecnológico que no aparece muy explicitado. Pero la extensión de los temas es lo que más me dificulta. (Entrevistado 2, profesor y licenciado en sociología)

Es correcto lo que marca el practicante con respecto a los contenidos del diseño, también vale aclarar, que el mismo se propone una desnaturalización de la Sociología como un campo disciplinar homogéneo. Esto conlleva a que los contenidos y los recursos que el docente lleve a cabo tienen fuerte implicancia con las circunstancias

de la clase, con la formación del docente y a su vez con su posición ideológica política (Actis, et. al. 2018). Es por eso que, al momento de llevar a cabo una planificación en el marco de las prácticas docentes, a les estudiantes, se les vuelve dificultoso poder hacer recortes breves, en los cuáles se vea implicada su posición política e ideológica sobre lo qué es la Sociología.

Respecto al segundo problema, podemos afirmar que la enseñanza de la Sociología en el nivel secundario, si bien ha avanzado en discusiones sobre qué es importante enseñar, para qué, y cuáles son los logros a alcanzar, todavía se encuentran muchas dificultades al momento de la ejecución de las actividades y las acciones. El logro de formar un pensamiento social crítico (Pipkin, 2009) relacionado con la cultura, la ciudadanía y la propia realidad de les estudiantes secundarios, siempre es tenido en cuenta, pero muchas veces se entrecruza con la dificultad y el debate dentro del campo de la didáctica, de poder brindar experiencias *originales* de actividades en oposición a las clases tradicionales. Esto fue remarcado por Alliaud (2002) cuando analiza la experiencia de residentes que vuelven a la escuela, y trasponen sus prácticas con las prácticas de sus co-formadores y su biografía escolar. La autora percibe que los residentes tienen una visión de las maestras tradicionales como maestras malas. Lo tradicional, dice

Es un atributo que remite sobre todo a la dimensión pedagógica de la tarea y suele identificarse con una serie de estrategias diversas: manejarse con lecciones de los libros, ser expositivas, exigir saberes de memoria, dar un tema y obtener respuestas mecánicamente, esperar que las cosas se hagan tal como se ensañaron, no dar derecho a opinión, tomar lecciones orales, no preocuparse por el interés de los chicos, ni por lo tanto, por su aprendizaje. (Alliaud, 2022, p.50)

Estas características también fueron remarcadas les practicantes del profesorado, asociando lo tradicional al trabajo del manual escolar, brindar guías de preguntas, hacer clases expositivas e intentar saberes memorizables. En este sentido, les entrevistadas, aseguraron, que en su propia práctica de planificación, el peso subjetivo de no caer en las clases magistrales fue una gran dificultad. La búsqueda de recursos, las horas de pensar actividades *originales*, la selección de las dinámicas áulicas, fue lo que más detuvo o generó temor en las planificaciones de sus clases.

I: ¿Hay algo que te costó de la planificación?

E: Si, pensar actividades originales, ehm, salir del libro de texto. Bueno ¿por qué?, porque es el ABC, tener que salir de dar un texto, leer y responder preguntas. Bueno, pero en la práctica es un gran desafío transmitir un conocimiento y un saber, sin pasar por un libro. Es difícil, por las condiciones en las que estás dando clases, por el acceso que tenés a una notebook, las posibilidades de proyectar un video, entonces, decís, bueno ¿cómo yo

transmito esto?, bueno leo, pizarrón, transmito y explico.

Bueno lo cuento... pero me lleva tiempo dar esos contenidos, bastante tiempo de la clase. Si estás una hora hablando, se pierde tiempo después para trabajar. Después termina siendo muchas veces un inconveniente dar una hoja de un texto, que lo lean, que hagan el esfuerzo de concentrarse y con eso, más, después tu exposición, trabajas una actividad, que ellos hagan. Eso es lo que me está costando, salir del libro de texto.

I: Cuándo decís original ¿a qué te referís? ¿A salir del libro de texto? ¿A incorporar nuevos dispositivos?

E: Si a eso. A llevar al aula, otras cosas, otras herramientas, por ejemplo, llevar un sticker, utilizar una canción. Utilizar como disparador la música. Pero eso tiene un límite. No siempre puedes utilizar esas cosas. E inclusive hacer una pregunta, es decir, hacer una pregunta original, no siempre hacer la pregunta de un texto. En la práctica de didáctica me pasó de querer planificar clases memorables, es decir, salirme de la clase magistral. (Entrevistada 3, licenciada y profesora)

Sobre esta problemática es importante deslizar la siguiente reflexión. Notamos como docentes, que la búsqueda de recursos, dinámicas y actividades originales, se vuelve muchas veces en contra al momento de planificar dado que, las clases expositivas o tradicionales son vistas como algo malo y como práctica de un “mal docente” (sic). En general se piensa que las clases expositivas son clases “tradicionales” y que “hay que romper con estas prácticas”. Sin embargo, es importante dar cuenta de la importancia de no acrecentar estas prenociones y resaltar la potencialidad de las mismas que, enmarcadas en tiempos y momentos del proceso, pueden volverse una gran acción de enseñanza. No todas las actividades presentadas en las planificaciones deben ser “vanguardia”. En algunos contenidos, con algunas temáticas, debe haber momentos con mayor presencia de explicación por parte del docente. Especialmente, cuando se trata del abordaje de un nuevo tema, como así también, cuando se trabaja sobre diferentes perspectivas o bien, se trata de la síntesis de la unidad que se ha trabajado (Anijovich y Mora, 2009).

Al tratar de romper con las clases tradicionales y expositivas se soslaya la riqueza de este tipo de clases. En este sentido Alliaud (2002) remarca que “al diferenciarse de los docentes tradicionales, se desvalorizan y se descartan estrategias que parecen importantes para desarrollar una buena enseñanza y que constituyen la tarea central que dar razón de ser a las instituciones escolares” (p.73). El debate sobre metodologías activas y estrategias consideradas más tradicionales (como lecturas de manuales y textos), cobra cada vez más relevancia en el campo de la Didáctica de la Ciencias Sociales. Esto se debe a la cantidad de recursos y materiales con los que cuentan los docentes y el alumnado, como por ejemplo, las nuevas tecnologías

de comunicación e información, las redes sociales, la gamificación, entre otras. Sin embargo, tal como lo remarcan Ordoñez Ocampo, *et. al* (2021) “resulta esencial que el docente tenga en cuenta las diferencias individuales, las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje de sus alumnos, donde un grupo puede aprender a través de un método determinado mientras que otros requieren un método diferente o tal vez la combinación de varios métodos” (p. 606).

### *De la clase en papel a la clase real*

Si partimos de la concepción de que la planificación de la enseñanza es una prefiguración de la realidad que sirve para guiar la práctica (Grivtz y Palamidessi, 2006), se torna imprescindible conocer esa realidad antes de comenzar con el proceso de planificación. Es decir, es necesario conocer las características del grupo. Para ello, antes de la realización del dictado de clases propiamente dicho, desde la cátedra se ha programado un recorrido institucional de la escuela. Esto le permite conocer a los practicantes las características de la comunidad y además conocer un poco sobre la cultura escolar de esa institución (Elias, 2015). Este recorrido institucional contempla una entrevista al Equipo de Orientación Escolar o al Equipo Directivo para conocer las características de la matrícula en general y las trayectorias del grupo en el que se realizarán las prácticas en particular, también este recorrido les permite conocer las formas en las trabajan los docentes del área de Ciencias Sociales y por último les permite aprender e incorporar los tiempos y las reglas institucionales de la propia escuela.

Proponiendo acciones previas (como observaciones y recorridos institucionales) al dictado de clase, les entrevistades sostienen que al momento de la planificación las observaciones realizadas y el propio recorrido institucional sirvieron para dar cuenta los modos de construir la autoridad pedagógica, los tipos de las actividades y recursos que podían utilizar o cambiar, teniendo en cuenta las respuestas de los grupos a cada propuesta pedagógica que observaron. De este modo, consideran que el proceso de observación fue de utilidad al momento de la planificación.

Pero, si bien las observaciones cobraron importancia, al momento de *sentarse a planificar*, no fue hasta la puesta en práctica de la planificación, que lograron comprender *momentos de la clase que creían vacíos*. Estos hacen alusión a la resolución de actividades por parte de los estudiantes donde el docente interviene para despejar dudas solamente pero en donde además, debe poder manejar los tiempos para dar cierre a la clase. En este sentido, les entrevistades sostienen que el manejo del tiempo, fue otro de los obstáculos que les tocó sortear al momento de dar la clase. Retomando a Huergo y Morawiscki (2007), podemos dar cuenta de un tiempo estratégico-instrumental (el tiempo medible y periodizable) y el tiempo práctico, que está dominado por la duración, la experiencia subjetiva del tiempo, y por la opor-

tunidad. Ambos conviven y muchas veces entran en disputa en la escuela y por lo tanto, dentro del aula, pues entre el tiempo planificado y los tiempos de los alumnos, suele haber diferencias y es aquí donde es necesario apelar a la flexibilidad y a la priorización de contenidos. Al respecto una de las entrevistadas expresó:

E: A mí me pasó, que después me lo marcaste, que necesitaba sí o sí que todo el tiempo los chicos estén haciendo actividades, entonces terminaban una y les daba otra continuamente y eso fue desgastante para mí. Era como que no quería que hubiera tiempos muertos pero después vos me marcaste que siempre se dan y son necesarios que se den. Eso me pasó en las primeras clases, después con tu observación lo cambie y también pude cambiar yo y no salir tan desgastada. Porque a mí lo que me pasaba era que no estaban acostumbrados a un ritmo de trabajo porque el profesor que ellos tenían trabajaba con trabajos prácticos que subía al classroom y ellos tenían que ir haciéndolos, entonces cuando fui a observar las clases era como que iban a socializar pero no hacían los trabajos y yo no quería que me pase eso. Después cuando me observaste pude ver esto que me decías que no podía darles tantas actividades porque no iban a responder dado que no venían trabajando así. Y un poco fue lo que pasó. Es decir ellos respondían desde la oralidad pero no logré que en la carpeta quede un registro. (Entrevistada 1, Profesora de Sociología)

A partir de lo expuesto por la entrevistada, resulta necesario hacer referencia a la importancia de la figura del/la co-formador/a. Retomando a Hisse (2006), esta figura es considerada como un andamio que facilita la incorporación progresiva a la tarea del aula y apoya en la orientación de las actividades. En relación a este último aspecto, es el/la docente co-formador/a quien acuerda con el practicante los contenidos a planificar, y es en este proceso donde las entrevistadas manifiestan observar una gran diferencia entre los contenidos del Diseño Curricular y los contenidos que efectivamente trabajaban.

Pero además de ello, observamos que el/la docente co-formador/a, al momento en que ingresan los practicantes, ya ha impulsado un modo de trabajar en la clase, un modo de enseñar que hace a determinado modo de aprender y que, marca de antemano, el futuro desarrollo de las prácticas en terreno. Más allá que el/la practicante puede proponer diversas actividades, lo cierto es que estas tendrán mayor o menor éxito (entre otras variables que intervienen) en la medida en que haya por parte de los estudiantes una apropiación de las mismas que, en algunos casos, requiere de un trabajo previo que, si no existe, es probable que la actividad propuesta no tenga éxito. Tal es el caso de la entrevistada que no logra que sus estudiantes plasmen en la carpeta lo trabajado, porque no había una metodología de trabajo previa que así lo requiriera.

Vemos entonces cómo la figura del/la co formador/a se torna fundamental en el proceso de prácticas y en este sentido, es necesario que le practicante pueda reflexionar sobre su rol y los modos en que interviene, implícita o explícitamente, en la programación de la enseñanza que llevará a cabo en las prácticas.

### Consideraciones finales

Indagar en las características que adquirió el proceso de planificación de enseñanza, y su puesta en práctica por parte de estudiantes del Profesorado Universitario en Sociología de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, entre los años 2020 y 2022, resulta de interés no solo a los fines académicos, sino también prácticos. Es decir, nos permite reflexionar sobre los contenidos a abordar y los modos de acompañar el proceso de planificación y la aplicación de las mismas. En este sentido, se nos presentan diversos desafíos. El primero de ellos, tiene que ver con la necesidad de profundizar en los modos de recortar contenidos. Este se presenta como un desafío de doble cara, por un lado abarca el recorte propiamente dicho y por otro, cómo en ese recorte se puede trabajar problemas sociales actuales que no aparecen en el Diseño Curricular de la disciplina.

El segundo desafío hace alusión a la tensión que se presenta entre preparar clases con actividades innovadoras y las clases tradicionales. Es necesario poder dar cuenta que lo tradicional, como la clase magistral o la guía de lectura sobre conceptos clave por ejemplo, utilizados en el momento y las formas adecuadas, son necesarios.

Por último también se nos presenta el desafío de los tiempos de la planificación. Es decir, observamos cómo en el aula, “los tiempos muertos”, que son vistos por les practicantes como *vacíos* que deben ser llenados, también hacen a la propia experiencia de la educación. Es importante que estos tiempos se lleven a cabo para que les estudiantes logren trabajar con autonomía y para que además surjan las inquietudes y las dudas sobre los temas a abordar

### Notas

<sup>1</sup> Facultad de Humanidades. Departamento de Sociología. Cátedra: Didáctica Especial y Prácticas de Enseñanza de Sociología y Ciencias Sociales. E-mail [mariabelencapitan@gmail.com](mailto:mariabelencapitan@gmail.com)

<sup>2</sup> Facultad de Humanidades. CONICET. Departamento de Sociología. Cátedra: Didáctica Especial y Prácticas de Enseñanza de Sociología y Ciencias Sociales. E-mail: [cristiandarou@gmail.com](mailto:cristiandarou@gmail.com)

<sup>3</sup> Una primera versión de este trabajo fue presentada en las XV Jornadas de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, 40 años de Democracia. Aportes y Desafíos de la Sociología para comprender y transformar nuestro tiempo. Noviembre de 2023.

## Referencias bibliográficas

- Actis, C. et al (5-7 de diciembre de 2018). *Sociología y educación secundaria: reflexiones en torno a los contenidos del DC de sociología de la Provincia de Buenos Aires*. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología UNLP, La Plata.
- Alliaud, A. (2002). Los residentes vuelven a la escuela. En Davini, C. (coord.) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar* (39-80). Buenos Aires: Papers Editores.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). Clases expositivas: transmitir información y construir conocimiento significativo. En Anijovich y Mora (coord.) *Estrategias de Enseñanza* (pp. 47-60). Buenos Aires: Aique.
- Foia, L., y Deladino, M. (2018). ¿Qué se enseña cuando se enseña Sociología?: La experiencia de docentes de escuelas secundarias bonaerenses. Ponencia presentada en X Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata.
- Gvirtz, S. y Plamidessi, M. (2000). *Formas de evaluar. En El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Hisse, M.C. (2009). Campo de Formación de la práctica profesional. En Ministerio de Educación de la República Argentina (ed.) *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado en Educación Primaria* (pp. 156-166). Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Hurgo, J y Morawicki, K. (2007). *Re leer la escuela para re- escribirla. La escuela como espacio social*. [Archivo PDF] <https://educacion.sanjuan.edu.ar/LinkClick.aspx?fileticket=ggCbOSGFxK4%3D&tabid=646>
- Ordoñez Ocampo, B. P., et. al. (2021). Breve análisis de la didáctica de las Ciencias Sociales. En *Revista Universidad y Sociedad*, 12(S3), pp.603-611.
- Pipkin, D. (2009). El pensamiento social como propósito de la enseñanza de las ciencias sociales. En Pipkin, D. (coord.) *Pensar lo social. Un aporte de la Enseñanza de la Sociología para la escuela media* (pp.14-44). Buenos Aires: La Crujía.
- Pipkin, D. y Sofía, P. (2004). *La formación del pensamiento social en la escuela media: factores que facilitan y obstaculizan su enseñanza*. [Archivo PDF]. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.10316/pr.10316.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10316/pr.10316.pdf)
- Siede, I. (2015). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Siede I. (coord.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 269-294). Buenos Aires: Aique
- Siede, I. (2022). Presentación. En Siede, I. (coord.) *El oficio de enseñar sociología en la escuela secundaria* (pp.11-18). Buenos Aires: Homo Sapiens.



# Planificar a partir del aprendizaje colaborativo en la formación inicial de profesores de Geografía

## Planning from Collaborative Learning in the Initial Training of Geography Teachers

María Natalia Prieto<sup>1</sup>  
Antonela Volonte<sup>2</sup>  
Guillermina Maradona<sup>3</sup>  
Maria Amalia Lorda<sup>4</sup>

### Resumen

El aprendizaje colaborativo es una estrategia activa que fomenta la participación directa de los estudiantes en la búsqueda de alternativas de solución a las contradicciones generadas en el proceso de aprendizaje; esta dinámica de trabajo favorece el aprendizaje significativo, las relaciones interpersonales (sociales), la comunicación, el aprendizaje autónomo, el desarrollo de habilidades de investigación y el fomento de valores humanos. La asignatura Didáctica y Práctica de la Geografía se dicta en el último año del profesorado en Geografía (Universidad Nacional del Sur, Argentina) y uno de los puntos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje es la formación en la práctica docente reflexiva y supone una preparación fundamental antes del ingreso al ámbito escolar (práctica docente en la escuela secundaria). En esta instancia de preparación, se emplean diferentes dispositivos de formación, siendo uno de ellos el aprendizaje colaborativo. El objetivo de este trabajo es socializar una experiencia de organización de la enseñanza a partir del aprendizaje colaborativo. En ésta, los estudiantes del profesorado planifican propuestas de aula (en el contexto de una microclase) con un tema geográfico escolar. La experiencia, desde la consideración de los testimonios de los estudiantes, resultó innovadora ya que ayudó a fortalecer las habilidades sociales interactivas, la capacidad de autoevaluación, el pensamiento creativo, crítico, analítico y reflexivo. Asimismo, por implicar la gestión compartida de las decisiones didácticas, desde la dimensión cognitiva y socio-afectiva del aprendizaje, resultó una práctica valorada por su aporte al fortalecimiento del aprender a pensar “con el otro”.

**Palabras clave:** formación inicial; geografía; aprendizaje colaborativo; planificación entre pares; práctica reflexiva

### **Abstract**

Collaborative learning is an active strategy that encourages the direct participation of students in the search for alternative solutions to the contradictions generated in the learning process; This work dynamic favors meaningful learning, interpersonal (social) relationships, communication, autonomous learning, the development of research skills and the promotion of human values. The Didactics and Practice of Geography subject is taught in the last year of teaching in Geography (Universidad Nacional del Sur, Argentina) and one of the central points of the teaching and learning process is training in reflective teaching practice and involves preparation fundamental before entering the school environment (teaching practice in secondary school). In this instance of preparation, different training devices are used, one of them being collaborative learning. The aim of this paper is to socialize an experience of organizing teaching based on collaborative learning. In this, the teaching students plan classroom proposals (in the context of a microclass) with a school geographic theme. The experience, from the consideration of the students' testimonies, was innovative since it helped strengthen interactive social skills, the capacity for self-assessment, and creative, critical, analytical and reflective thinking. Likewise, because it involves the shared management of didactic decisions, from the cognitive and socio-affective dimension of learning, it was a practice valued for its contribution to strengthening learning to think "with the other."

**Keywords:** Initial Training; Geography; Collaborative Learning; Peer Planning; Reflective Practice

Fecha de recepción: 2024-06-06  
Fecha de evaluación: 2024-06-15  
Fecha de evaluación: 2024-07-06  
Fecha de aceptación: 2024-07-10

## Introducción

El proceso de formación de profesores que se lleva a cabo en la asignatura Didáctica y Práctica de la Geografía se basa en varios ejes organizadores. Entre ellos se distinguen las unidades temáticas denominadas "la formación de formadores" y "la planificación de la tarea didáctica". Desde el encuadre teórico que ambas unidades temáticas proporcionan, y con la intención de construir un proceso de formación que sea reflexivo, personal y colaborativo, se abordan experiencias que buscan poner en juego distintos dispositivos de formación. Uno de ellos es la planificación de una microclase con la particularidad de que su construcción se realice de a pares, para que resulte un aprendizaje colaborativo. Se trata de poner a los estudiantes en situación de profesores, donde a partir de un tema específico, y desde el trabajo entre pares pedagógicos, deben organizar una clase, socializarla y fundamentarla.

El objetivo de este trabajo es socializar el desarrollo de la experiencia y los fundamentos sobre las cuales se apoya el dispositivo de formación seleccionado que, como fue expresado, se nutre de las ventajas de dos dispositivos: por un lado, el desarrollo de una microclase, y por el otro, el trabajo reflexivo entre pares pedagógicos. Entre las razones que contribuyeron a proponer esta experiencia en la Cátedra se destacan: enseñar a organizar una clase de manera reflexiva; potenciar del trabajo en parejas las habilidades sociales de los estudiantes; fomentar la capacidad de autoevaluación y promover el pensamiento creativo, crítico, analítico y reflexivo desde la interacción con los demás.

El trabajo se estructura en cuatro apartados. En el primero se analizan los fundamentos teóricos de aprender desde el trabajo colaborativo. En el segundo se trabaja sobre la importancia de la práctica reflexiva en los procesos de formación de profesores y el desafío de planificar una microclase entre pares pedagógicos. El tercero nuclea la experiencia desde la cátedra, con la consideración de las reflexiones de los protagonistas. Por último, el cuarto sintetiza las reflexiones y consideraciones finales.

## Antecedentes teóricos: Aprender desde el trabajo colaborativo

En la práctica educativa, la posibilidad y necesidad de enriquecer el conocimiento, ampliar las perspectivas y lograr el desarrollo pleno como personas, se ve favorecido por la comunicación y el contacto directo y continuo de los docentes con los estudiantes. En el aprendizaje colaborativo la construcción del conocimiento se logra a partir del trabajo conjunto y el establecimiento de metas comunes (Collazo y Mendoza, 2006). A través este tipo de aprendizaje se establece la relación entre los pares y de estos con el medio que los rodea, facilitando de esta forma que los estudiantes se apropien de los nuevos saberes y habilidades. Además, ayuda a mejorar las capacidades de expresión oral, las competencias comunicativas (Roser Batllori, 1999) y el desenvolvimiento en cualquier ámbito; así como la capacidad del trabajo en equipo,

que permite la búsqueda de alternativas y toma de decisiones consensuadas para dar solución a los problemas y conflictos cognitivos (Espinosa Freire, 2022).

De acuerdo con Lucero (2003), en el aprendizaje colaborativo se da una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista, de manera tal que llegan a forjar un proceso de construcción del conocimiento. En el proceso, cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción con los integrantes del equipo. En este tipo de aprendizaje, son los estudiantes quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje. Esto implica una renovación de los roles asociados a los docentes y estudiantes y una manera diferente de concebir el proceso de enseñanza - aprendizaje (Espinosa Freire, 2022).

El aprendizaje colaborativo en un contexto educativo, es un modelo que invita a los estudiantes a sumar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de pasos que les permiten llegar a un aprendizaje significativo. Se trata de un proceso de negociación, que procura verificar las conexiones entre aprendizaje, interacción y cooperación: los estudiantes que intervienen, se afectan mutuamente, intercambian proyectos y expectativas y replantean un proyecto mutuo, que los conduzca al logro de un nuevo nivel de conocimiento (Tomalá De la Cruz *et al.*, 2020)

Este tipo de trabajo fortalece la construcción del conocimiento, por medio de la socialización que puedan darse entre los mismos estudiantes, y también con los docentes debido a que es a través de la interacción y el acoplamiento al equipo de trabajo que se puede consolidar la comunicación, de manera más significativa y productiva para afianzar el conocimiento. Este modelo aplicado al momento de planificar ayuda a los estudiantes del profesorado a pensar con flexibilidad y creatividad, resolver problemas y tomar decisiones en entornos complejos.

A su vez, en el sistema educativo la importancia de la Geografía viene dada por el potencial que tiene al favorecer la comprensión de los problemas y conflictos del mundo actual y fomento de valores como la responsabilidad y libertad, así como las relaciones sociales, sus jerarquías y diferencias. De acuerdo a Acevedo y Quiroz (2016) la Geografía potencia en los estudiantes, distintas competencias:

a) competencias de carácter conceptual direccionadas a la comprensión estructural, funcional y organizativa de los sistemas integrales que conforman el desarrollo de los grupos sociales y del lugar geográfico en donde habitan;

b) competencias de carácter procedimental donde los estudiantes son capaces de leer, analizar e interpretar mediante el uso del lenguaje verbal y no verbal elementos cartográficos, fotográficos y cinematográficos; así saber emplear medios geográficos que permitan el diseño de trabajos de campo que faciliten el conocimiento de elementos naturales, urbanos y rurales;

c) competencias de carácter actitudinal, fundamentales para propiciar un alto nivel de comprensión, valorización y evaluación del impacto que tienen las acciones humanas en el ambiente de un territorio, región o planeta, y cómo a su vez estas influyen en los humanos, ello permite que el estudiante tenga un alto grado de conciencia social con el entorno que le rodea. De esta forma, el estudiante se interesa y gana conciencia sobre aspectos sociales, culturales, políticos, económicos, demográficos, entre otros.

Como se mencionó previamente, el trabajo colaborativo fundamentado en la teoría constructivista del conocimiento ha adquirido relevancia en las clases de Geografía. Esta metodología, mediante las actividades grupales participativas, procura crear la conciencia crítica sobre un tema determinado y promover habilidades y capacidades tanto profesionales como sociales. En este contexto, en la cátedra Didáctica y Práctica de la Geografía, uno de los puntos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje es la formación en la práctica docente. Resulta la actividad que mayores capacidades incluye, así como la que permite movilizar e integrar los saberes aprendidos durante la formación inicial con la finalidad de ejercer la docencia y enseñar geografía.

El objetivo de este trabajo es socializar una experiencia de organización de la enseñanza a partir del aprendizaje colaborativo. En ésta, los estudiantes del profesorado planifican propuestas de aula con un tema geográfico escolar. La singularidad es que los tres momentos de la clase se realizan en parejas pedagógicas. Para conocer los procesos movilizados por los estudiantes luego de realizar la experiencia, se recuperan algunos testimonios que permitieron identificar las fortalezas y limitaciones, así como las proyecciones a futuro. Los estudiantes pudieron representar al rol docente previo al primer acercamiento al aula de una manera diferente, acompañados por sus pares pedagógicos. Ello permitió incorporar e integrar los contenidos trabajados durante el cursado del primer cuatrimestre, así como fundamentar de manera consciente las decisiones didácticas.

### **La práctica reflexiva colaborativa en la formación docente. Potencialidades y desafíos.**

Uno de los pilares de la formación inicial en los profesores de Geografía es la práctica reflexiva. Desde nuestra perspectiva de trabajo, las propuestas formativas que se llevan a cabo en la cátedra se apoyan en el modelo reflexivo en el cual la práctica reflexiva “(...) se sitúa en el polo opuesto del enfoque positivista para entender la formación docente como un proyecto personal, flexible, creativo, abierto, reflexivo, etc.” (Domingo Roget, 2017, p. 30).

En la actualidad, el ejercicio del rol docente pone énfasis en la necesidad de construir una práctica reflexiva dada la complejidad, los desafíos y dilemas de la tarea docente. Ésta requiere indudablemente del desarrollo de la competencia reflexiva en

los profesores, dado que diariamente el trabajo docente implica la toma de decisiones para resolver las múltiples situaciones e imprevistos de la clase. Por lo tanto, una buena enseñanza es consecuencia de decisiones reflexivas, conscientes e intencionales, a través de las cuales el docente justifica su desempeño, su forma de actuar, de orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y en definitiva su profesionalismo.

La práctica reflexiva es una metodología de formación individual y colaborativa que tiene su punto de partida en las experiencias situadas de cada docente y la reflexión sobre la propia práctica (Domingo Roget, 2017). Se trata de un proceso a través del cual se recupera la práctica o experiencia docente para analizarla, reflexionarla y transformarla de modo de permitir construir otras propuestas que mejoran los aprendizajes de los estudiantes. En otras palabras “permite aprender de la propia práctica profesional y que potencia el desarrollo profesional” (Domingo Roget, 2017, p. 35).

Si bien la práctica reflexiva puede ser individual, existe un modelo que introduce la reflexión colaborativa. El Método R5 (Domingo Roget, 2017) de práctica reflexiva colaborativa guía la reflexión sistemática a través de cinco fases diferenciadas. En la tabla 1 se presentan de manera sintética las fases de reflexión y sus implicancias:

**Tabla 1**

*Método de reflexión R5*

| <b>Fases de reflexión</b> | <b>Acción</b>   | <b>Implicancia</b>  |
|---------------------------|---|---|
| 1                         | Selección de una situación real que quiera ser analizada. Debe ser concreta y vivida. | Puede tratarse de una práctica con resultados positivos o negativos.  |
| 2                         | Reconstrucción de la práctica: recordarla y describirla                               | Es necesario destacar aquello que fue detonante, que obligó a realizar cambios, a tomar decisiones en plena acción, a intervenir, a cuestionarse. |
| 3                         | Reflexión individual autoregulada   | Se aconseja la secuencia: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción.                          |

|   |   |   |
|---|---|---|
| 4 | Interacción y contraste con otros colegas     | La interacción supone con los otros colegas y con el conocimiento teórico colectivo, y con uno mismo.   |
| 5 | Reconstrucción: optimizar la propia práctica. | Si volviera a repetir la clase: qué cambiaría, qué haría diferente, qué elementos se deben superar, qué vacíos intelectuales he detectado, qué aprendí de la práctica, entre otros. |

*Nota.* Elaboración propia sobre la base de Domingo Roget (2017).

La reflexión individual se apoya y alimenta en el diálogo con los otros colegas y compañeros. Es importante que quienes participen en las etapas del ciclo sean auténticos en las aportaciones y logren dar coherencia a la relación entre la teoría y la práctica. También se destaca la necesidad de generar por parte del docente mediador un ambiente de confianza, colaborativo y facilitador de este tipo de intercambio.

En este modelo de reflexión se potencia el aprendizaje colaborativo. Existen muchas evidencias en trabajos publicados desde la década del '50 que apoyan ese vínculo no sólo entre docentes, sino también entre pares de estudiantes: "aprendemos mejor cuando lo hacemos con nuestros iguales" (Malpica Basurto, 2017, p. 66). Entre las ventajas que facilitan el aprendizaje entre pares el autor Malpica Basurto (2017) destaca:

- la heterogeneidad de los participantes
- la importancia de la ayuda que cada uno presta a otros para lograr los objetivos comunes
- potencia el desarrollo del talento y el saber hacer
- se aprende mediante reflexiones conjuntas, diálogos, proyectos, actividades grupales, investigaciones, etc.
- se han desarrollado diversas metodologías que se apoyan en el aprendizaje colaborativo: coaching, el mentoring, grupos de discusión, talleres participativos, etc.

A pesar de las potencialidades que se diferenciaron anteriormente, es importante destacar que en el ámbito formal de la educación la posibilidad de abordar este tipo de formación permanente es más bien poco frecuente, aislada y motivada por una decisión del docente.

Parece mentira, pues en las escuelas, en los colegios, en las universidades y centros de formación docente estamos rodeados de gente todo el día y, sin embargo, aún es una de las profesiones más aisladas y solitarias que existen. Cuando actuamos en el aula estamos solos profesionalmente hablando, pues los estudiantes y participantes son usuarios de la formación, pero no tiene capacidad de retroalimentarnos como lo haría un colega. Cada

uno está en su aula y regularmente no existen estructuras que permitan un diálogo continuo y una reflexión sobre la práctica con otros que sean iguales (Malpica Basurto, 2017, pp- 66-67).

Esta realidad que plantea el autor nos posiciona frente a un gran desafío del proceso de formación de formadores: la posibilidad de crear hábitos de aprendizaje colaborativo, a partir de los cuales sean los propios docentes quienes asuman la reflexión colaborativa como una forma de ejercicio profesional, de innovación pedagógica y de mejora de nuestras prácticas. Pero para ello es indispensable trascender los límites del aula para poder interactuar y reflexionar con nuestros pares. Esta tarea no resulta sencilla puesto que la cultura escolar propicia el individualismo, por lo tanto, hablar de aprendizaje colaborativo supone desafiar esa cultura escolar que invita a la tradición del trabajo personal.

En relación al planteo anterior, el autor propone que los modelos de formación de docentes deben procurar desarrollar hábitos docentes colectivos. Esto implica no sólo el abordaje en el propio proceso de formación, sino también la organización institucional que permita un tiempo y un espacio para activar los procesos reflexivos entre pares:

- desde la gestión institucional deben procurarse espacios, tiempo y soportes para que el diálogo en acción pueda ocurrir
- debe procurarse estructuras que permitan que los profesores puedan presentar la práctica a sus colegas y desarrollen una capacidad de reflexión desde su actuación
- establecer pautas de trabajo común que den un marco de seguridad para hablar de la práctica
- desarrollar estrategias de práctica reflexiva fundamentada en las reuniones institucionales

La práctica reflexiva debe constituir uno de los principales enfoques en los procesos de formación inicial y permanente. Sin embargo, afirma Malpica Basurto (2017), que este modelo presenta tres grandes dificultades o debilidades:

1. la cultura docente imperante en la mayoría de los centros educativos. Son pocos las instituciones educativas donde los profesorado compartes sus experiencias de práctica
2. la falta de criterios en la intervención reflexiva del contenido. Lo que puede parecerle interesante a un docente, para otro puede no serlo tanto. El modelo no garantiza el objeto de reflexión.
3. La intervención reflexiva necesita de un tutor o experto que sepa llevar los grupos, que aporte su conocimiento para la reflexión, pero también sobre el contenido de la reflexión.

Más allá de las debilidades planteadas, sigue resultando un camino necesario y fundamental para afrontar los problemas de la práctica.

### **El desafío en la acción: planificar la enseñanza entre pares**

En el caso de la carrera Profesorado en Geografía y específicamente en Didáctica y Práctica de la Geografía, la práctica de enseñanza en el aula comprende el nivel medio de la educación secundaria básica y superior. La modalidad del dictado de la cátedra es presencial y anual, así como las prácticas de enseñanza se centran en el segundo semestre del año.

Según Davini (2016) la práctica docente está integrada por diversas capacidades que se van desarrollando y perfeccionando con la experiencia docente. Sin embargo, muchas de éstas requieren ser orientadas en la formación inicial.

Entre ellas, la organización de las propuestas de enseñanza y su construcción metodológica, la toma de decisiones en la acción, en el manejo y gestión de los espacios, los tiempos, los grupos de alumnos, los recursos de enseñanza y de información, los procesos de evaluación. Estas capacidades representan contenidos a desarrollar en los conocimientos prácticos (Davini, 2016, p. 83).

Planificar y organizar propuestas de enseñanza es una tarea indispensable en el ejercicio del rol docente. Planificar es un proceso reflexivo de toma de decisiones conscientes e intencionales dirigidas a la consecución de determinadas finalidades educativas. Es una actividad medular (Araujo, 2008), central y vertebradora de la docencia ya que ayuda a resolver los dos grandes males de la educación: la improvisación y la rutina (Araujo, 2008). Al mismo tiempo, es un instrumento de comunicación que refleja las concepciones que se sostienen de la enseñanza, del aprendizaje, de la geografía, del rol docente, del rol del estudiante, de la educación, entre otros. Por ello expresa cómo el docente piensa acerca del contenido (Gvirtz y Palamidessi, 2006). En otras palabras, planificar es pensar posibles hipótesis (Salinas, 1994) que se pondrán a prueba en el momento de la experiencia.

En relación a la propuesta concreta que realiza la asignatura, los estudiantes aprenden a planificar desde la teoría constructivista y a partir de diferentes mediaciones, entre ellas, las microclases y el trabajo entre pares. En estas, deben diagramar una clase para enseñar un contenido que es asignado por la Cátedra. Las primeras experiencias de planificación son individuales y la última, se realiza de manera grupal, específicamente en parejas pedagógicas con la finalidad de promover un aprendizaje colaborativo. Sobre la base de la selección de un tema escolar geográfico del diseño curricular de Geografía de la Provincia de Buenos Aires, cada pareja pedagógica organiza una propuesta de enseñanza.

El trabajo de organizar propuestas de enseñanza (PED) comienza en el primer semestre y constituye un recorrido que culmina con las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula de secundaria. En este tiempo pre-activo (antes de la inserción al aula) los estudiantes “juegan” a ser docentes y toman decisiones de manera tanto individual como colaborativa: sobre la organización de la tarea didáctica, aplican e integran los contenidos teóricos trabajados en la asignatura, deciden recortes conceptuales, estrategias metodológicas, actividades, momentos de intercambio, criterios e instrumentos de evaluación, entre otros. Es decir, formulan hipótesis a los interrogantes que organizan la planificación (Tabla 2).

**Tabla 2**

*Variables de la planificación didáctica*

| <b>Variable</b>                         | <b>Interrogante que responde</b>   |
|---|--|
| <b>Fundamentación</b>                   | ¿cuáles son los fundamentos teóricos, epistemológicos y pedagógico- didácticos que justifican la propuesta del recorte conceptual?   |
| <b>Objetivos</b>                        | ¿para qué? ¿cuáles son los aprendizajes que quiero lograr?   |
| <b>Contenidos</b>                       | ¿qué enseño? ¿qué recorte/ caso de estudio/ problemas enseño?  |
| <b>Estrategias</b>                      | ¿cómo organizo las actividades? ¿cómo acerco el contenido al estudiante?   |
| <b>Actividades</b>                      | ¿qué acciones didácticas propongo en coherencia con las estrategias? ¿qué acciones según los momentos de la clase?   |
| <b>Tiempo y espacio</b>                 | ¿cómo organizo el espacio del aula? ¿la disposición de los bancos? ¿qué espacio de la escuela puedo aprovechar? ¿dónde hago la actividad? ¿trabajo grupal? ¿en pequeños grupos? ¿individual? |
| <b>Recursos didácticos y materiales</b> | ¿con qué recursos y materiales trabajo? ¿cuáles me permiten concretar las actividades?   |
| <b>Evaluación</b>                       | ¿qué, cuándo, cómo evalúo?   |
| <b>Bibliografía</b>                     | ¿qué textos y/ materiales utilizo para el estudiante? ¿y para el profesor?   |

*Nota.* Elaboración propia.

En síntesis, se trata de un proceso complejo que permite anticiparse a la clase, pero de una manera no lineal, sino que incluye un “ir y venir” (Davini, 2016, p. 85) entre los diferentes momentos en los que se diagrama la planificación.

Uno de los núcleos de la propuesta de planificación es a través de la enseñanza

entre pares. El trabajo en parejas puede conceptualizarse desde la perspectiva de Davini (2016) como:

(...) una estrategia centrada en la enseñanza, implica que una pareja de estudiantes practicantes construye en conjunto una propuesta didáctica y la pone en acción en el aula, con la observación de otros estudiantes. Luego de la clase, el grupo analiza reflexivamente lo observado con la moderación del profesor. (p. 141)

Este dispositivo es muy útil para las primeras prácticas docentes (Davini, 2016) porque:

- desarrolla el aprendizaje colaborativo y grupal
- representa una oportunidad para favorecer el trabajo grupal en equipo
- permite hacer foco en el análisis reflexivo posterior
- facilita el aprendizaje de todos los actores involucrados (todos aprenden)
- constituye uno de los diez criterios didácticos indispensables para generar la motivación en los estudiantes, lo cual será trascendental para las prácticas docentes.

Otro de los núcleos fundamentales de la propuesta de planificación que justifica el trabajo colaborativo es favorecer también el método de diálogo reflexivo como una de las formas de enseñar. El propósito es que sea una opción en los estudiantes para reproducir en sus futuras prácticas o residencias. Este método se caracteriza por tres aspectos: el desarrollo del pensamiento reflexivo, el diálogo abierto o liberador y la negociación de significados. Así,

(...) el diálogo reflexivo tiene protagonista (el docente y las y los alumnos como sujetos activos), contenidos (la materia u objeto de diálogo) y un vehículo o medio privilegiado que es el lenguaje: la palabra, la pregunta reflexiva, el mensaje; también, una dirección: construir significados, elaborar conceptos, interpretar y explicar. (Davini, 2016, p. 55)

Luego de cada experiencia de planificación y en un proceso espiralado, se lleva a cabo la evaluación y retroalimentación. Desde una concepción formativa de la evaluación y con la mediación del docente y los compañeros se profundizan las comprensiones de los resultados de la experiencia para volver a pensar la clase. En esta actividad, a través del planteo de preguntas, se analizan las potencialidades y se proponen otras líneas de acción didáctica ante las dificultades manifestadas.

Por lo tanto, para que todos aprendan en esta instancia de retroalimentación, el planteo de un diálogo con preguntas reflexivas y metacognitivas (aprender a aprender) no es un aspecto menor. En palabras de Davini:

La pregunta juega un papel fundamental en el diálogo reflexivo para guiar el pensamiento. ¿Qué es esto? Y “¿Qué significa aquello?” son preguntas que

no deben confundirse con un interrogatorio de evaluación ni con la pregunta superficial para amenizar o llamar la atención del otro. Nos referimos a la pregunta reflexiva que se asienta en la curiosidad, el asombro, la búsqueda de explicación y comprensión. La pregunta debe surgir de quien aprende (y el docente la aprovecha) o puede partir del docente, provocando el proceso reflexivo. (pp. 55-56).

De esta manera, el intercambio en forma de diálogo reflexivo implica un trabajo individual y colectivo (entre los propios estudiantes) que es incentivado desde el planteo de buenas preguntas con la finalidad de ayudar a construir el conocimiento. Este momento es fundamental, ya que tanto la autoevaluación como la co-evaluación permiten orientar el propio proceso de formación, gracias al suministro de información que ofrece de cada estudiante y de la pareja pedagógica. En consonancia con los fundamentos de la evaluación formativa, es dable destacar que este momento es un tiempo de aprendizaje en el cual todo es objeto de evaluación, no sólo el desempeño del estudiante individual y colectivamente, sino también de la propia Cátedra.

### **La experiencia desde los pares pedagógicos**

En el marco de finalización de la primera parte del cursado de la cátedra de Didáctica y Práctica de la Geografía, se les pidió a los estudiantes realizar a modo de reflexión un aporte personal sobre sus experiencias en el trabajo colaborativo para la elaboración de sus primeros planes diarios, los cuales les permiten ordenar los momentos de la clase y las tomas de decisiones (Figura 1).

**Figura 1**

*Componentes del plan diario de clase*

|                               |   |                                  |
|-------------------------------|---|----------------------------------|
| <b>Escuela</b>                | <b>Curso fecha</b>  |                                  |
| <b>Plan diario de clase N</b> |   |                                  |
|                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tema de la Clase</li> <li>• Eje Organizador y problematizador</li> <li>• Objetivos (específico de la clase)</li> <li>• Contenidos (secuenciados)</li> <li>• Correspondencia entre estrategias didácticas- técnicas y actividades y momentos de la clase</li> </ul> |                                  |
|                               | <b>Momento de la clase</b>  | <b>Estrategias-<br/>técnicas</b> |
|                               | <b>Actividades</b>  |                                  |
| Inicio                        |   |                                  |
| Desarrollo                    |   |                                  |
| Cierre                        |   |                                  |
|                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos y materiales didácticos</li> <li>• Organización socio-espacial</li> <li>• Tiempo</li> <li>• Evaluación</li> <li>• Bibliografía (docente y estudiantes)</li> <li>• Observaciones</li> </ul>  |                                  |

*Nota.* Elaboración propia.

Teniendo en cuenta el aporte de los estudiantes, se pudo evidenciar el predominio de aspectos positivos del trabajo en pares tanto para la planificación de planes diarios como así también para las microclases. Además, se destaca el debate entre pares como la principal estrategia que se elige en estas prácticas para poder intercambiar perspectivas y lograr acuerdos.

A nivel cognitivo el posicionamiento desde diversos puntos de vista que se complementan, permiten considerar la selección de ciertos recortes conceptuales, actividades, estrategias y recursos, con el objetivo de lograr propuestas dinámicas, innovadoras y atractivas para los estudiantes. Desde el punto de vista de los estudiantes, las siguientes expresiones demuestran que no es tarea fácil:

Par pedagógico N° 1:

Consideramos que la realización de la tercera microclase de a pares fue significativa y positiva ya que era nuestra primera vez elaborando un plan diario. Se generó una constante retroalimentación entre las ideas y opiniones personales de cada una. Pudimos organizarnos y dividir las tareas para efectivizar el trabajo. Nos consultamos constantemente en relación a la bibliografía seleccionada tanto para nosotras como para los alumnos. Creemos que es imprescindible el trabajo grupal al momento de delimitar el tema, seleccionar los conceptos claves y organizar la información para la planificación. Nos fue muy útil consultarnos cuando la imaginación o creatividad para pensar las actividades no surgía.

Creemos que conocernos y trabajar juntas desde el primer año en la universidad, hace que conozcamos nuestras dinámicas de trabajo, junto con nuestras fortalezas y debilidades siendo una gran potencialidad del grupo. Sin embargo, un aspecto “negativo” que se puede presentar es el tiempo tanto en la elaboración de la planificación como también en llegar a acuerdos a partir de la gran cantidad de ideas presentadas por ambas.

Par pedagógico N° 2:

Consideramos que hacer una planificación diaria previa a las prácticas docentes, en el contexto de la cursada nos permitió desarrollarlo sin miedo a equivocarnos, porque luego habría una instancia de corrección y reflexión. Un aspecto positivo que podemos destacar es que optimizamos el tiempo al trabajar en conjunto, organizándonos para desarrollar diversas actividades. (...) al comienzo nos resultó difícil llegar a un acuerdo con la selección y organización de los contenidos. Pero al final quedamos conformes con el resultado debido a que utilizamos una diversidad de estrategias y recursos didácticos que surgieron del intercambio entre nosotras, lo que enriqueció el trabajo.

Por otro lado, desde la dimensión socio-afectivo se mencionaron algunas desventajas que resultan importantes identificar para tener en cuenta en otras experiencias colaborativas; como por ejemplo las diferencias en el compromiso de los integrantes en la elaboración de las propuestas y planes diarios, impidiendo así el intercambio de ideas y el incremento de las dificultades a la hora de decidir. Ello influye directamente en el tiempo de elaboración de la propuesta y en el resultado final, es decir, la coherencia que subyace a las decisiones didácticas entre las variables de la planificación. Los vínculos socio-afectivos al momento de realizar trabajos colaborativos toman un rol fundamental ya que condicionan directa e indirectamente a los resultados esperados.

Esta situación es posible de apreciar en un caso particular que manifiesta uno de los estudiantes del par pedagógico n° 3:

La elaboración de los planes diarios de a pares no fue muy positiva. Si

bien salió algo bastante interesante, siento que faltó un poco de oposición de mi compañero, quiero decir, que se niegue a ciertas propuestas y proponga otras, todo lo que decía le parecía correcto. Considero que es necesario un intercambio de ideas y en el grupo no hubo, y creo que se evidenció al momento de presentarla al resto del curso. Por eso, no siento que me haya aportado algo más de lo que ya había hecho para las microclases anteriores.

En síntesis, como resultado de este conjunto de experiencias, los estudiantes pudieron representar al rol docente previo al primer acercamiento al aula de una manera diferente, acompañados por sus pares pedagógicos. Ello permitió incorporar e integrar los contenidos trabajados durante el cursado del primer cuatrimestre tomando las herramientas necesarias para la organización y fundamentación de las acciones didácticas de un plan diario de clase, lo cual vemos reflejado en las palabras de uno de los estudiantes del par pedagógico n°4:

Siento que tengo una base para empezar a planificar mis próximas clases. De haber sido individual hubiera tardado mucho más tiempo en realizar el plan y hubiera tenido más dudas. Al hacerlo de a dos, las ideas fluyen más rápido y eso hizo que nos llevará menos tiempo, además de que el debate que se arma al pensar en los contenidos, las estrategias, actividades y recursos estaba bueno para pensar muchas ideas y elegir cual sería la mejor opción (2023).

A modo de cierre, estas prácticas colaborativas entre pares permiten que el aprendizaje sea integrador (saber, saber hacer y saber ser). Desde la colaboración o intercambio fue posible decidir acuerdos para solucionar los problemas de la planificación y construir aprendizajes significativos entre los participantes.

### **Consideraciones finales**

Desde la Cátedra Didáctica y Práctica de la Geografía, los dispositivos y experiencias que se ponen en juego se realizan sobre la base del modelo de formación reflexivo y crítico, con la intención de lograr aprendizajes significativos a los procesos de formación que se desarrollan en los estudiantes. Se trata de ofrecer propuestas que impliquen al estudiante, no sólo de manera personal sino también colectiva, en actividades reflexivas, que constituyan verdaderos desafíos para pensar, crear, tomar decisiones y saber fundamentarlas.

El aprendizaje colaborativo favorece la dinámica grupal y las relaciones interpersonales entre los estudiantes. Su aplicación permite mejorar las habilidades sociales y colaborativas, ya que fomenta la capacidad de autoevaluación, e incentiva el pensamiento creativo, crítico, analítico y reflexivo desde la interacción con las demás personas.

La enseñanza entre pares es una estrategia muy fértil que colabora con las diferentes dimensiones de la práctica. Por un lado, desde la dimensión cognitiva del

aprendizaje, facilita la construcción de contenidos para las prácticas. Por lo tanto, el trabajo confluye en una construcción compartida y negociada entre los participantes. También aporta a la construcción de capacidades de pensamiento reflexivo al momento de resolver de manera coherente los interrogantes de la planificación (qué enseñó, para qué, cómo, con que, en qué momento, etc).

Por otro lado, gestionar las decisiones didácticas en un grupo de pares no es sencillo, ya que entran en juego las experiencias personales, creencias, supuestos, concepciones y representaciones de los integrantes del grupo. No obstante, estos intercambios implican un flujo constante de ideas, lo que a menudo enriquece el pensamiento y el proceso formativo. Este diálogo reflexivo promueve el despertar y descubrimiento de la creatividad del par pedagógico en la elaboración y presentación de microclases.

El trabajo colaborativo en la toma de decisiones permite lograr un aprendizaje integral que desarrolla diversas habilidades. Desde el aprender a conocer, se adquieren herramientas para comprender, fomentando la curiosidad intelectual y el sentido crítico para interpretar la realidad. Desde el aprender a hacer, se busca influir en el entorno y enfrentar diversas situaciones, fomentando el trabajo en equipo y permitiendo el desarrollo personal. Finalmente, en el aprender a ser y a vivir juntos, se promueve la cooperación y la participación en actividades que desarrollan la comprensión del otro, la percepción de la interdependencia y el respeto por los valores del pluralismo, fomentando la empatía.

Por ello, desde la dimensión socio-afectiva del aprendizaje, el trabajo colaborativo propicia la creación de un sistema democrático para la negociación compartida de significados, ya que el descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno.

En conclusión, se considera que la implementación de estas estrategias prepara a nuestros estudiantes para afrontar una variedad de desafíos en sus futuras carreras profesionales en la educación secundaria. El trabajo colaborativo, los proyectos interdisciplinarios y los Aprendizajes Basados en Proyectos (ABP) se encuentran en boga en la educación contemporánea. El intercambio entre colegas, ya sea dentro de las disciplinas de las Ciencias Sociales u otros campos, permite un enfoque holístico en el abordaje de los temas y asegura que el aprendizaje sea verdaderamente significativo. Se busca que las propuestas educativas no solo se centren en la trasmisión de conocimientos, sino que también fomenten el desarrollo de habilidades sociales, la apreciación de diversas perspectivas y la preparación para los desafíos del mundo real.

## Notas

<sup>1</sup> Profesora y Licenciada en Geografía recibida en la Universidad Nacional del Sur. Profesora Adjunta en las Cátedras Didáctica y Práctica de la Geografía y Curso Taller Enseñanza de la Geografía del Departamento de Geografía y Turismo de la Universidad Nacional del Sur (DGYT - UNS). ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0005-0019-3564>. E-mail: [mnprieto@uns.edu.ar](mailto:mnprieto@uns.edu.ar)

<sup>2</sup> Dra. en Geografía. Asistente de docencia con dedicación semi exclusiva en la Universidad Nacional del Sur - Departamento de Geografía y Turismo. Cátedras: Introducción a la Geografía y Didáctica y Práctica de la Geografía. Investigadora Asistente en CONICET. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3523-5881> E-mail: [antonela.volonte@uns.edu.ar](mailto:antonela.volonte@uns.edu.ar)

<sup>3</sup> Profesora y Licenciada en Geografía. Ayudante con dedicación simple en la cátedra Didáctica y Práctica de la Geografía. Universidad Nacional del Sur, Departamento de Geografía y Turismo. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0003-7069-1601> E-mail: [guillermina.maradona@uns.edu.ar](mailto:guillermina.maradona@uns.edu.ar)

<sup>4</sup> Doctora en Geografía, UNS (2005). Formación post doctoral en Sociabilidades Rurales a través del montaje de películas de investigación (2013, Universidad de Toulouse, Francia). Profesora Titular de Didáctica y Práctica de la Geografía, y del Seminario Gestión de los Recursos Naturales, Departamento de Geografía y Turismo, UNS. Directora de la Maestría "Procesos Locales de Innovación y Desarrollo Rural", sede UNS. Coordinadora Argentina de la Red de Investigación Internacional AgriteRRIs (Argentina, Francia y Brasil). Investigadora Asociada a Dynamiques Rurales-Structure(s) de rattachement: Laboratoire Interdisciplinaire Solidarités, Sociétés, Territoires (LISST), Universidad Toulouse Jean Jaurès, Francia, desde 2016. Coach Ontológico Profesional, Especializada en Neurociencias, Inteligencia Emocional y Programación Neurolingüística - Formaciones avaladas por International Coach Federation (ICF, 2022). ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-8488-8718> E-mail: [mariaamalial@yahoo.com.ar](mailto:mariaamalial@yahoo.com.ar)

## Referencias bibliográficas

Acevedo, J., y Quiroz, R. (2016, Septiembre). Educación para las ciudadanías: una posibilidad de resignificar la enseñanza de la geografía. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(1), 64 - 79.

Araujo, S. (2008). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Ed. Universidad Nacional de Quilmes: Bernal.

Battori R. (1999). Conflicto, colaboración y consenso en la enseñanza de las ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 21, 13-22.

Collazos, C. y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2), 61-76.

Davini, M. C. (2016). *La formación en la práctica docente*. Ed. Paidós: Buenos Aires.

Domingo Roget, A. (2017). *La práctica reflexiva: nueva perspectiva para la formación permanente*. En Domingo Roget, A. y Anijovich R. (Coords.) *Práctica Reflexiva: Escenarios y Horizontes*. Avances en el contexto internacional. Ed. AIQUE.

Espinoza Freire, E. E. (2022). El trabajo colaborativo en la enseñanza-aprendizaje de la Geografía. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 101-109.

Gvirtz, S. y Palamidessi, S. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Ed.

Aique Grupo Editor: Buenos Aires.

Lucero, M. M. (2003, Septiembre). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-21. <https://doi.org/10.35362/rie3312923>

Malpica Basurto, F. (2017). *Las comunidades profesionales de aprendizaje: desarrollo de una práctica reflexiva fundamentada*. En Domingo Roget, A. y Anijovich R. (Eds.) *Práctica Reflexiva: Escenarios y Horizontes. Avances en el contexto internacional*. Ed. Aique Grupo Editor.

Salinas, D. (1994). *La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional?* En *Teoría y Desarrollo del currículum*. Angulo, F. y Blanco N. (Eds). Ediciones Aljibe: Málaga

Tomalá De la Cruz, M. A., Gallo Macías, G. G., Mosquera Viejo, J. L., & Chancusig Chisag, J. C. (2020, Octubre). Las plataformas virtuales para fomentar aprendizaje colaborativo en los estudiantes del bachillerato. *Recimundo*, 4(4), 199-212.

# La planificación de la enseñanza como contenido de la formación de docentes para el nivel superior: perspectivas de estudiantes

## Teaching Planning as Content in University Teacher Education: Students' Perspectives

Andrea Montano<sup>1</sup>

María Elena Molina<sup>2</sup>

### Resumen

La programación y la planificación son prácticas centrales para el ejercicio de la docencia. Estas incluyen una serie de procedimientos y prácticas orientados a materializar las intenciones pedagógicas. El presente artículo sistematiza y socializa la problematización de la construcción de la programación y planificación de la enseñanza como contenidos en la formación de docentes, desde la propuesta de la cátedra Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Se trata de una asignatura cuatrimestral que se dicta desde el año 2003 para algunas carreras de profesorado. Desde la investigación en la acción y la enseñanza investigativa, este artículo, por un lado, socializa la experiencia pedagógica que implicó el diseño, la implementación y la evaluación de un seminario sobre la planificación de la enseñanza y, por otro, analiza 49 testimonios metadiscursivos de estudiantes practicantes en relación con dicha experiencia. Los resultados se detallan a partir de la discusión de tres categorías que recogen las perspectivas de los estudiantes practicantes sobre el trabajo con la planificación para el nivel superior: (1) la especificidad de la planificación como contenido de la formación docente para el nivel superior; (2) la planificación como reflexión sobre la práctica de enseñanza para el nivel superior; y (3) la planificación como práctica profesional del docente de nivel superior.

**Palabras clave:** programación de la enseñanza; docencia universitaria; práctica docente

### **Abstract**

Programming and planning are central practices in teaching. These include a series of procedures and practices aimed at giving concreteness to pedagogical intentions. This article systematizes and socializes the problematization of the construction of programming and teaching planning as contents in teacher education, from the proposal of the Didactics and Teaching Practice at Higher Education of the Department of Educational Sciences of the Universidad Nacional del Sur. This is a four-monthly subject that has been taught since 2003 for some teacher training courses. From the perspective of action research and investigative teaching, this article, on the one hand, socializes the pedagogical experience that involved the design, implementation and evaluation of a seminar on teaching planning and, on the other, analyzes 49 meta-discursive testimonies of student practitioners in relation to this experience. The results are detailed based on the discussion of three categories that capture the perspectives of student on working with teaching planning for higher education: (1) the specificity of planning as a content of university teacher education; (2) planning as a reflection on teaching practices for higher education; and (3) planning as a professional practice of higher education teachers.

**Keywords:** Teaching Programming; University Teaching; Teaching Practice

Fecha de recepción: 2024-03-05  
Fecha de evaluación: 2024-04-04  
Fecha de evaluación: 2024-07-10  
Fecha de aceptación: 2024-07-11

## Introducción

La programación y la planificación son prácticas centrales para el ejercicio de la docencia (Perrenoud, 2004; Zabalza, 2003). En relación con la programación de la enseñanza, en particular, Cols (2004) sostiene que esta incluye una serie de procedimientos y prácticas orientados a dar concreción a las intenciones pedagógicas. Si bien la bibliografía específica al respecto es muy extensa (Camilloni, 2007; Cols, 2004; Davini, 2008; Litwin, 2008; Zoppi, 2008; Feldman, 2010), los autores suelen enfatizar la importancia de entender la programación como una hipótesis de trabajo que permita la reflexión sobre las propias prácticas. Pese a este énfasis, hallamos que la programación de la enseñanza es un aspecto muy trabajado en la formación docente para los niveles inicial, primario y secundario, mientras que para el nivel superior esta cuestión se presenta como un área de vacancia. De allí la importancia de problematizar la transmisión de esta serie de procedimientos y prácticas como contenidos específicos en la formación de docentes para el nivel superior. ¿Por qué abordarlas como contenido? Al respecto, entendemos preliminarmente el contenido como “la articulación de determinados elementos culturales con ciertos propósitos formativos y un tratamiento pedagógico” (Basabe, Cols y Feeney, 2004, p. 5). En este caso, se trata de la enseñanza de procedimientos y prácticas complejos, que convocan a problematizar las formas de su enseñanza de modo de promover la transferencia de estos saberes de la formación inicial al mundo del trabajo docente.

En el marco de estas reflexiones iniciales, el presente artículo sistematiza y socializa la problematización de la construcción de la programación y planificación<sup>3</sup> de la enseñanza como contenidos en la formación de docentes, desde la propuesta de la cátedra Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Asimismo, analiza 49 testimonios metadiscursivos de estudiantes practicantes en relación con dicha experiencia.

La asignatura, Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior, es un espacio cuatrimestral que se dicta desde el año 2003 para algunas carreras de profesorado<sup>4</sup>. Desde su denominación, la materia implica una instancia de práctica docente en el nivel superior de educación que, desde 2010, se conforma como Práctica Docente Situada (PDS). La propuesta de esta materia propicia un espacio de trabajo orientado por los procesos de análisis, interpretación y producción reflexiva, desde un posicionamiento crítico que busca articular las dimensiones técnica y práctica o procesual del trabajo de enseñanza. Así, a lo largo de los años, se fue profundizando la preocupación en torno a la programación y a la planificación de la enseñanza como contenidos. En principio, se solía retomar lo que los estudiantes ya habían trabajado en asignaturas que cursan previamente, como Didáctica General y Didácticas Específicas. Luego, se vio la necesidad de curricularizar estas prácticas complejas como contenidos en el programa de la materia y su abordaje, en términos de escritura, se

asimilaba a un ejercicio. Finalmente, se trabajó en el diseño de una propuesta de seminario sobre planificación, al interior de la materia, que permitiera hacer de la escritura una forma de pensar la enseñanza y un acercamiento a la práctica profesional. En este artículo, socializamos esta experiencia pedagógica y las perspectivas de los estudiantes al respecto.

¿Qué antecedentes pueden hallarse acerca del trabajo sobre la programación de la enseñanza como contenido de la formación de docentes para nivel superior? En relación con el problema enunciado, podemos dar cuenta de distintas producciones, tanto en el ámbito nacional como internacional, que abordan la planificación de la enseñanza en el nivel superior desde distintas perspectivas. Por un lado, encontramos trabajos de investigación centrados en la práctica del docente universitario desde donde se plantean ciertos rasgos o características del diseño de las propias propuestas de enseñanza.

En este sentido, Bain (2017) repasa los interrogantes que un docente se plantea cuando prepara sus clases. Concluye que en las ideas de la mayoría de los docentes universitarios predomina el interés en lo que el profesor hace y en menor medida en lo que el estudiantado debe aprender. En cambio, quienes el autor considera los mejores educadores piensan la docencia y sus clases focalizando todo aquello que ayudará a sus estudiantes a aprender y lo sintetiza en cuatro preguntas: ¿Qué deberían ser capaces de hacer intelectual, física o emocionalmente como resultado del aprendizaje? ¿Cómo ayudarlos a que desarrollen esas habilidades y los hábitos mentales y emocionales para utilizarlas? ¿Cómo entienden estudiantes y docentes la naturaleza, la calidad y el progreso en el aprendizaje? ¿Cómo evaluar los propios intentos del docente para fomentar el aprendizaje de sus estudiantes?

En línea con estos interrogantes, al abordar la docencia universitaria, Gros y Romaña (2004) se refieren a la formación en la práctica de aquellos docentes cuya preocupación central no es saber más sino cómo hacer para que sus alumnas/os aprendan más. Representan la docencia en cuatro acciones: conocer y reescribir, comunicar y evaluar. Nos interesan especialmente, las dos primeras en tanto refieren al acceso del docente a su propio conocimiento de la asignatura y a la necesidad de una elaboración personal de ese campo. Este proceso demanda recrear o reescribir la materia, configurarla para ser enseñada, para mostrarse a los alumnos.

Asimismo, se reconocen producciones relativas a la planificación de la enseñanza en áreas específicas, como el trabajo de Anijovich y Cappelletti (2019) referido a las planificaciones de los practicantes de un Profesorado de Ciencias Jurídicas. Las autoras relevaron el proceso de cambio en las planificaciones de los residentes durante las prácticas de enseñanza haciendo hincapié en los supuestos y factores que condujeron a dichos cambios y en el sentido que las/los estudiantes otorgan a la planificación. Destacamos algunos interrogantes que guían el análisis, tales como:

¿qué factores intervienen en la toma de decisiones cuando los docentes planifican?  
¿Cuál es el sentido de la planificación? ¿De qué manera se ponen en juego las concepciones del docente? ¿Cómo se resignifican los contenidos a enseñar?

Por otro lado, también damos cuenta de producciones que abordan la programación de materias o proyectos de cátedra, como ocurre con el trabajo de Steiman (2012). El autor opone la entrega del programa como acto burocrático al diseño de un proyecto de cátedra. En lugar de una producción con la que el/la docente o equipo de cátedra mantiene una relación de exterioridad, en la que a modo de trámite se listan una serie de temas a enseñar, a veces algunos objetivos y orientaciones de evaluación, Steiman (2012) plantea una alternativa de transformación: el proyecto de cátedra. Lo define como el anticipo de las grandes decisiones relativas al propio trabajo, ciertas previsiones y condiciones para la práctica docente que objetivan un contrato didáctico con las/los estudiantes y la institución.

Asimismo, entre los antecedentes, centramos la atención en aquellas investigaciones que abordan la enseñanza de la planificación como contenido de la formación docente. Barcia, Morais de Melo y López (2017) plantean que la planificación como parte de la tarea y de la profesión docente, no es objeto de suficiente problematización y se proponen en su investigación la reconstrucción de los significados de una práctica tanto compleja como relevante. Entienden que, en espacios curriculares del campo de la práctica docente donde intervienen actores de la institución formadora y de las instituciones asociadas, “la planificación como contenido de enseñanza puede ser vaciada de sentido y llenada con una carga de reproducción y/o de subalternidad en la que deja de ser una práctica profesional ante significados contradictorios y a veces enajenantes, vinculados con el control y la pérdida de autonomía” (p. 27). Entre esas significaciones contradictorias suele primar la mirada instrumental por sobre su sentido político e histórico, a la vez que casuístico (Edelstein, 2011). Las autoras exponen las intervenciones a las que el problema de la enseñanza de la planificación didáctica las ha llevado en su trabajo en la formación docente.

Asimismo, Feldman y Palamidessi (2001) sistematizan las necesidades, requisitos, funciones y variables de la programación en las actividades de enseñanza, con la intencionalidad no solo de delinear un panorama acerca de la programación de la enseñanza universitaria sino con un propósito instrumental: ofrecer un marco en el que analizar y trabajar sobre las prácticas habituales de programación desde dos tradiciones (la modalidad técnica y la práctica o procesual); focalizar algunos problemas y sugerir elementos y consideraciones que puedan ayudar en esa tarea.

La exigua bibliografía referida exclusivamente a la programación de la enseñanza para el nivel superior se vincula con la lógica misma de esta didáctica de nivel. Con frecuencia, en el nivel superior, pareciese que hay una instancia de saberes y ejercicios profesionales y una instancia de saberes y ejercicios didácticos, como

momentos discretos, diferenciables, secuenciables. Como si la docencia no fuese una formación profesional (Asprelli, 2010). En un momento se es profesional (en los términos de ingeniero, médico, abogado, investigador, historiador, lingüista, etc.) y, en otro, docente (Lucarelli, 2011). Por ello, trabajar la programación de la enseñanza como contenido específico de la formación docente para ese nivel implica pensar la necesidad de abordar la Didáctica de Nivel Superior, su complejidad y sus problemas constitutivos.

Camilloni (2007) esgrime una serie de argumentos sobre por qué la didáctica es necesaria y relevante, en tanto disciplina teórica que describe, explica, fundamenta las prácticas de enseñanza, pero también en tanto campo normativo que provee orientaciones para la práctica docente. Uno de esos argumentos a favor de la didáctica radica en el hecho de que enseñar no es fácil y ser profesor no es una cualidad innata reservada para algunos pocos elegidos. Este argumento resuena con particular fuerza cuando se trata de caracterizar la didáctica de nivel superior, puesto que resulta preciso trabajar los sentidos que se le atribuyen a la didáctica, en tanto campo conceptual y normativo, en este nivel. Al respecto, Camilloni (1995) señala que la didáctica de nivel superior no es una didáctica “pura”. Como otras didácticas de nivel, confluyen en ella las didácticas de todas las disciplinas, así como las de los otros tipos de contenidos destinados a la formación personal y social. La didáctica de nivel superior, al igual que otras didácticas específicas, se inscribe en la gran red de conocimientos y de producción de conocimientos que caracterizan a las didácticas en su conjunto y está abierta a los trasvases teóricos y metodológicos propios de ese trabajo entramado (Camilloni, 2007). En efecto, como sostiene Camilloni (2007), la didáctica no es un árbol, sino una red. Esta cualidad de tejido le confiere a la didáctica de nivel superior un carácter extremadamente complejo, en la medida en que la enfrenta a un doble movimiento: por un lado, esta didáctica precisa atender al rol de las disciplinas y, por otro, a las comunidades científicas y profesionales para las que prepara y a partir de las cuales se moldea.

En relación con esto, Camilloni (1995) detalla algunas características de lo que, en la enseñanza superior, entiende como la didáctica de sentido común. Cuatro supuestos epistemológicos que atraviesan el nivel sirven de basamento a esta didáctica de sentido común:

1. La enseñanza en el nivel superior no es una acción problemática en sí misma (esto es, no es preciso problematizar, ni reflexionar sobre las prácticas de enseñanza).
2. El alumno es definido, simultáneamente, como sujeto joven, con capacidad ilimitada de aprendizaje, y maduro, porque debe demostrar los productos de su aprendizaje como individuo adulto (se le atribuye, paradójicamente, no saber nada y tener que aprenderlo todo, pero ser al mismo tiempo un adulto autónomo y formado).
3. Se aboga por el mito del filtro social. En otras palabras, como la educación

superior no es un nivel obligatorio del sistema, el estudiante que ingresa a él debe hacerlo asumiendo todo el costo y los riesgos del posible fracaso.

4. El docente es modelo para el alumno. *Ergo*, la enseñanza se mitifica. La buena docencia deviene directamente (ilusión de *a-didactismo*) de los saberes científicos del propio docente. Con esto se perpetúa aquella máxima de que quien sabe, sabe enseñar.

Esta didáctica de sentido común que conceptualiza Camilloni (1995) es la que, con frecuencia, cristaliza en el nivel superior y es la que Lucarelli (2011) propone desarmar. La didáctica de nivel superior precisa problematizar las prácticas de enseñanza que un docente o equipo de cátedra organiza en relación con contenidos altamente especializados y con vistas a la formación en una profesión. Pensar la enseñanza para contenidos altamente especializados y para estudiantes que aspiran a una formación profesional determinada se torna condición *sine qua non* de esta didáctica específica y ubica a la programación de la enseñanza como un elemento central en la formación docente para este nivel.

### **Algunas precisiones conceptuales: la formación docente universitaria y la dicotomía teoría-práctica**

A la hora de explicitar el posicionamiento conceptual asumido en esta investigación, consideramos necesario hacer una breve referencia a los planes de estudio y a la formación en las prácticas profesionales, a modo de encuadre que permita situar la experiencia pedagógica objeto de estudio.

En las carreras de Profesorado de la Universidad Nacional del Sur para las que se dicta Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior, la mayoría de los planes de estudio se sustentan en un modelo positivista de formación que antepone y sobrevalora la teoría en relación con la práctica; esta última constituye un apéndice final, estadio en el que cada sujeto, considerado individualmente, integra y aplica la teoría adquirida a lo largo de la carrera. La fragmentación entre teoría y práctica como modalidad de formación en la práctica profesional, recibe el legado del enfoque tecnocrático que sostiene el carácter instrumental de la práctica como espacio de aplicación de la teoría, la teoría informa a la práctica; la práctica como inmersión, apéndice final de la formación; el docente se desempeña como operario y, por ende, el conocimiento práctico es concebido como técnico (Sanjurjo, 2016).

Ahora bien, en los procesos de construcción curricular que tienen lugar en las universidades, el plan de estudios no es determinante. En general, cada docente construye su programa a partir de los contenidos mínimos definidos para, finalmente, planificar sus clases. En algunos casos, no se consultan los contenidos mínimos de una materia o el perfil profesional al que se orienta el proceso de formación sino que

se trabaja sobre los programas existentes, el propio o el de quien nos precedió en el dictado de la materia.

Entonces, diversidad de actores toman distintas decisiones respecto de lo que finalmente se enseña en cada clase universitaria. En todo este proceso no existe identificación entre el currículum establecido y el currículum realizado en tanto la implementación de un programa genera diversas experiencias en los estudiantes que son decisivas en el tipo de aprendizaje que los alumnos realizan y que dependen de manera significativa de las formas en que se enseñan, de cómo se evalúan los aprendizajes y de los ambientes institucionales donde se llevan a cabo (Camilloni, 2001).

A los fines de este trabajo y en lo relativo a los procesos universitarios de construcción curricular, respecto de la programación y la planificación de las clases en la materia, interesa especialmente la relación contenidos y formas. Definimos contenido como la “construcción ficcional y, por ende, singular, a la vez que condicionada por la percepción social de los sujetos implicados, de aquello que políticamente requiere ser enseñado en cada contexto” (Montano, 2015, p. 244). Esta definición se alinea con la propuesta por Basabe, Cols y Feeney (2004) y suma explícitamente la dimensión política a esa problematización de las intencionalidades formativas y del tratamiento pedagógico. En este sentido, entendemos que, dada la complejidad inherente a la selección, organización y secuenciación de los contenidos en torno a las finalidades educativas del nivel superior, la diversidad de contextos y sujetos sociales se pone en evidencia la vinculación entre lo empírico y lo imaginario como construcción subjetiva. Considerando la enseñanza de la planificación como contenido de la formación profesional docente, consideramos que también para este caso la forma se constituye en contenido de la enseñanza, en el sentido dado por Edwards (1997).

Finalmente, en el marco de la relación forma-contenido, resta aludir al seminario como estrategia de enseñanza. Desde el punto de vista etimológico, la palabra seminario proviene del latín *seminarius*, compuesto de *semen*, *seminis* (semilla) y *arium* (lugar para que estén cosas o vivan y se desarrollen allí). De allí que este puede entenderse como “un espacio germinador de ideas, de realizaciones y de estudios en común; en definitiva, de trabajo cooperativo” (Riera, Giné y Castelló, 2003, p. 245). La modalidad de trabajo del seminario habilita un proceso de construcción colectiva de conocimientos que tiene lugar en el intercambio tanto de experiencias prácticas como de reflexiones teóricas y que se realiza a partir de la interacción entre las/las integrantes de un grupo heterogéneo en un plano de igualdad y con un tutor/mediador que promueve este proceso.

Asimismo, la decisión acerca de abordar la planificación de la enseñanza como contenido en un seminario se sustenta en que estos espacios no se conciben de forma aislada, sino que constituyen una pieza clave en el itinerario curricular y adquieren su sentido sólo en relación con las otras asignaturas. Según Riera, Giné y Castelló

(2003), si consideramos sus principales funciones y objetivos, una parte importante del trabajo en el seminario es fundamentalmente práctica, lo que puede contrarrestar el enfoque tecnocrático del plan de estudios de las carreras de Profesorado al reconocer el valor de la articulación teoría y práctica como dispositivo curricular y didáctico en la formación para la práctica profesional (Sanjurjo, 2016).

## Metodología

Este artículo abreva en la investigación en la acción y la enseñanza investigativa. Ambas corrientes implican formas de abordar la tarea docente como una labor intrínsecamente mejorable, aprovechar los problemas encontrados como una oportunidad para seguir aprendiendo (Bass, 1999). Investigar en la acción requiere cuestionar, experimentar y mejorar la enseñanza y los aprendizajes. Implica someter a revisión los problemas detectados en la práctica, tratando de entenderlos con ayuda de teorías emanadas de lecturas, hipotetizando soluciones tentativas, poniéndolas a prueba, observando los obstáculos emergentes y volviendo a empezar, en sucesivos ciclos que refinan la enseñanza en forma espiralada. Probar alternativas y analizar qué ocurre es el instrumento. Estas acciones están en la base de la experiencia pedagógica que configuramos a modo de seminario y que titulamos planificación de la enseñanza.

En nuestra aproximación metodológica, cabe destacar que, si bien diversos autores definen la investigación en la acción de modos diferentes, la mayoría de ellos coincide en su naturaleza política como emprendimiento colaborativo que, a través de recurrentes ciclos, se propone entender y hacer frente a las problemáticas de la vida social. Al respecto, Kemmis (1993) destaca que:

La investigación-acción crítica [...] se entiende a sí misma como una expresión práctica de la aspiración a cambiar para mejorar el mundo social (o educacional) a través de mejorar las prácticas sociales compartidas, nuestro entendimiento colectivo de estas prácticas sociales y las situaciones sociales en las que estas prácticas se realizan. [...] Intenta crear una forma colaborativa de aprender a través del hacer [...]: aprender del cambio en un proceso de introducir cambios, estudiar el proceso y las consecuencias de esos cambios y volver a probar nuevamente. [La investigación-acción crítica] pretende ayudar a las personas para que se entiendan a sí mismas como agentes, tanto como productos, de la historia. (Kemmis, 1993, p. 3)

En líneas teóricas convergentes con este planteo, asumimos, además, el principio de la enseñanza investigativa que plantea salir de los confines del aula y convertir la labor docente en “un bien público (una ‘propiedad colectiva’), abierta a la crítica y evaluación” (Hutchings y Shulman, 1999, p. 12). Por ello, en este artículo concebimos la enseñanza como susceptible de ser investigada y, en consecuencia, retroalimentada.

¿Qué focalizamos en este artículo? La experiencia pedagógica que abordamos aquí surge como una respuesta alternativa a la enseñanza de la planificación como contenido de la formación de docentes para el nivel superior. Como sostuvimos en la introducción y por las características de la asignatura en la que se sitúa esta experiencia, siempre la planificación de la enseñanza fue objeto de trabajo. Por definición, Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior implica una instancia de práctica docente en el nivel a modo de residencia. En este sentido, es evidente que los estudiantes practicantes deberán planificar sus propuestas de enseñanza en contextos reales de trabajo y de allí la importancia que adquiere esta habilidad compleja y propia de la futura práctica profesional. Su tratamiento se revisó a lo largo del tiempo en función de grupos y contextos de trabajo: fue mutando de “contenido ya logrado” en la formación, en tanto abordado previamente en el plan de estudios, a “contenido a trabajar”, donde vimos la necesidad de curricularizar la programación y planificación como habilidades complejas a enseñar, como parte del currículum establecido en el programa de la materia.

Considerado como “contenido a trabajar”, inicialmente su abordaje se realizó en términos de escritura y se asimilaba a un ejercicio. Allí, encontramos que debíamos avanzar un paso y problematizar su tratamiento en términos de “contenido a trabajar y lograr”. Es decir, el solo ejercicio de planificación no promovía en todos los casos que los estudiantes practicantes pudieran efectivamente pensar y anticipar la enseñanza en contextos reales de trabajo. Es así que diseñamos una propuesta de enseñanza bajo la modalidad de seminario sobre planificación, al interior de la materia, que permitiera hacer de la escritura una forma de pensar la enseñanza y un acercamiento a la práctica profesional.

La materia Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior cuenta con una carga horaria de seis horas semanales. Los contenidos se secuencian y organizan en un plan de trabajo que prevé tanto las clases teórico-prácticas como las instancias formales de evaluación y los periodos de inserción institucional, práctica docente y tutorías. En ese marco, se incorporó el Seminario: Planificación de la enseñanza. Comenzó el cuatrimestre, se explicó la propuesta de trabajo de la cátedra y se comenzó a trabajar bajo la modalidad de seminario en una clase a la semana durante un periodo de seis semanas.

Los seis encuentros tuvieron un hilo conductor: que los estudiantes se implicaran en un trabajo teórico-práctico en el que se abordaba como contenido una habilidad compleja y directamente vinculada con la práctica profesional, que permitiera culminar el seminario con el diseño de una planificación afín al contexto de práctica docente al que se incorporarían próximamente. En el primer encuentro se plantearon interrogantes tales como: ¿Qué recuerdan de lo abordado sobre planificación de la enseñanza en la carrera? ¿Cómo lo abordaron? ¿Para qué se planifica? Con base en estas

preguntas, se conceptualizó, desde distintos marcos teóricos, la planificación de la enseñanza en el nivel superior. A continuación, se analizaron distintas planificaciones a partir de criterios construidos por el grupo que privilegiaron los componentes y sus formas de presentación. En este sentido, se trabajó en “desarmar” una fuerte impronta de carácter tecnicista y profundizar los sentidos de la planificación y su propósito, en tanto herramienta para resolver un problema, con carácter de representación, de anticipación y de prueba o intento (Feldman y Palamidessi, 2001). A nivel de la producción que resultó el hilo conductor de los seis encuentros, se comenzó a delinear un primer borrador en el que se caracterizó el contexto institucional y curricular, y se recortó dentro de la materia seleccionada, un tema/problema.

En cada uno de los cuatro encuentros siguientes, se fue abordando un componente de la planificación: propósitos y objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y actividades, y evaluación. En todos los casos, la enseñanza de cada componente se trabajó desde distintas estrategias de enseñanza que permitieran, a su vez, a modo de metaanálisis de la clase de Didáctica (Litwin, 1997), vivenciar y analizar distintas formas de enseñanza y problematizar la relación formas-contenidos como otro insumo a la hora de pensar las propias propuestas de enseñanza de los estudiantes. Asimismo, en cada encuentro, tenía lugar el intercambio y la construcción colaborativa que promovía que la producción de los estudiantes avanzara en la consideración de cada nuevo componente de la planificación y en el análisis de la coherencia y consistencia interna de sus propuestas. Finalmente, en el sexto y último encuentro del seminario, se trabajó en torno a la socialización de las planificaciones, primero en pequeños grupos por disciplinas: Filosofía, Letras, Historia y Biología; y, luego, en un intercambio con la totalidad del grupo.

Al finalizar este seminario, y una vez que los estudiantes comenzaron sus Prácticas Docentes Situadas (PDS), les solicitamos que reflexivamente elaborasen testimonios metadiscursivos a propósito de la evaluación de esta propuesta de enseñanza/formación docente, con particular énfasis en su incidencia en las PDS. El análisis de los 49 testimonios metadiscursivos se presenta en el siguiente apartado, correspondiente a los resultados. Las estrategias de análisis de los datos se basaron en la codificación y en la contextualización (Maxwell y Miller, 2008). Trabajamos cada testimonio en su unicidad, comprendiendo la procedencia disciplinar de esos estudiantes y sus desempeños en las PDS, para luego poner en diálogo los diferentes testimonios y construir una categorización que pudiese condensar y sistematizar esas perspectivas en torno al trabajo con la planificación como contenido de la formación docente para el nivel superior.

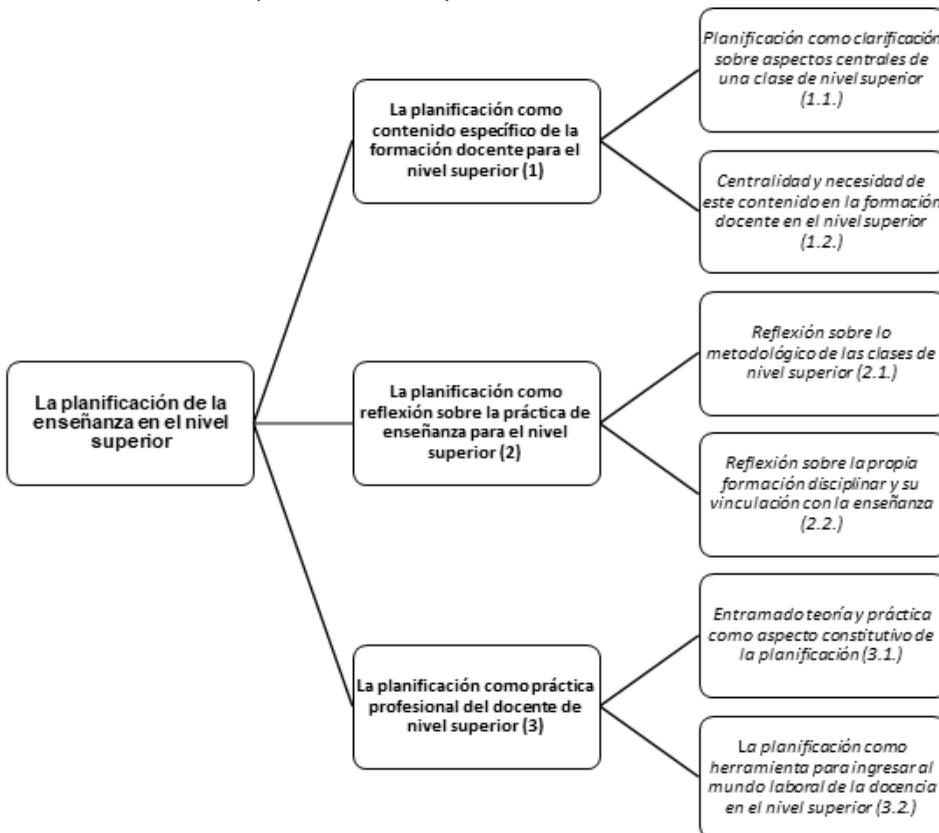
## Resultados y discusión

Con base en el análisis de 49 testimonios metadiscursivos, construimos tres cate-

gorías en lo que refiere a las perspectivas de los estudiantes sobre el trabajo con la planificación para el nivel superior: (1) la planificación como contenido específico de la formación docente para el nivel superior; (2) la planificación como reflexión sobre la práctica de enseñanza para el nivel superior; y (3) la planificación como práctica profesional del docente de nivel superior. El Gráfico 1 resume dicha categorización y despliega también las subcategorías englobadas en cada una de ellas.

### Gráfico 1

*Perspectivas de estudiantes sobre la planificación como contenido específico en la formación de docentes para el Nivel Superior*



En relación con la primera categoría (1.), la planificación como contenido de la formación docente, distinguimos dos subcategorías: (1.1.) planificación como clarificación sobre aspectos centrales de una clase de nivel superior; y (1.2.) centralidad

y necesidad de este contenido en la formación docente en el nivel superior.

Así, en primer lugar, cuando los estudiantes refieren a la planificación como clarificación sobre aspectos centrales de una clase en el nivel superior (1.1.), destacan que la planificación les permitió “fijar mejor lo que quiero conseguir en una clase. Antes lo pensaba como un rejunte de conceptos, habilidades, actitudes, que debían estar. Ahora puedo identificar mejor lo que considero central”. Asimismo, en relación con el seminario de planificación ofrecido por la cátedra, un estudiante detalla que este le “sirvió para conocer que no hay solo una manera de planificar, ni una estructura obligatoria. Cuestión que me alivió ya que puedo realizar la clase y prepararla de acuerdo con mi comodidad”. Otra estudiante enfatiza que “el seminario me ayudó a refrescar ideas y conceptos en torno a la planificación, pero también me sirvió para aclarar dudas sobre contenidos que había visto en otras materias pedagógicas anteriores pero que no me habían quedado claras por diversos motivos”. Los estudiantes también hacen hincapié en la libertad para planificar en distintos formatos (“agradezco la libertad que otorgaron para elegir nuestro propio diseño de planificación”) y destacan que “el mayor aporte del espacio del seminario es poder diferenciar los contenidos de la planificación, entender el cómo y para qué de los mismos para lograr una planificación correcta que nos sirva a futuro”.

En segundo lugar, los estudiantes reconocen la centralidad y necesidad de este contenido planificación en la formación docente en el nivel superior (1.2.). Al respecto, afirman que “el seminario desmitifica la idea de la planificación como instancia burocrática y reconoce su importancia como guía y previsión de lo que intentamos transmitir y comunicar”. Agregan, además, que “si bien en la carrera hemos tenido otras materias en las cuales tuvimos que realizar planificaciones, las mismas no fueron para nivel superior, así que considero que esta actividad nos da ese aporte”. Valoran especialmente la posibilidad de haber destinado un espacio y un tiempo específicos al trabajo con este contenido (“para ejercitar la práctica de la planificación, siempre se suele pretender que la hagamos sin ninguna explicación previa. Tener un espacio dedicado a la práctica fue un gran aporte”) y enfatizan que “en el seminario nos brindaron herramientas para poder repensar qué tipo de profesores queremos ser y de qué manera lograrlo a través de la planificación de las clases. Personalmente, nunca me había puesto a pensar que la planificación fuera tan importante como efectivamente lo es, tanto para mí como para los estudiantes”.

En lo que refiere a la discusión de la categoría (1.), podemos afirmar que los estudiantes enfatizan que el seminario les ayudó a precisar qué es lo que necesitaban tener en cuenta a la hora de dar una clase para el nivel superior: qué contenidos seleccionar y jerarquizar, qué propósitos definir, cómo esbozar una estrategia de enseñanza. Aportó claridad ante una enseñanza que, de otro modo, sufre la ilusión de a-didactismo de la que habla Camilloni (1995). En la categoría (1.2.), por su par-

te, los estudiantes sostuvieron la centralidad y necesidad de este contenido en la formación docente en el nivel superior. El seminario les permitió problematizar esa idea de la planificación como una instancia burocrática, de control, y atribuirle un sentido de representación, de hipótesis necesaria sobre la enseñanza (Feldman y Palamidessi, 2010).

En lo que refiere a la segunda categoría (2.), la planificación como reflexión sobre la práctica de enseñanza para el nivel superior, esbozamos dos subcategorías: (2.1.) reflexión sobre lo metodológico de las clases de nivel superior; y (2.1.) reflexión sobre la propia formación disciplinar y su vinculación con la enseñanza.

En la subcategoría (2.1.), cuando los estudiantes ponen en primer plano la cuestión de la reflexión sobre lo metodológico que les posibilita la práctica de planificar, estos destacan que “por un lado la torpeza propia de afrontar mi segunda planificación siendo Didáctica General la primera y por otro la dificultad de aplicar otras estrategias más allá de la exposición a mi planificación. Este seminario tuvo la virtud de ponerme frente a estas limitaciones”. En relación con las dificultades que atravesaron en ese proceso, los estudiantes sostienen que “las dificultades que encontré fueron, en primer lugar, lograr la coherencia entre los objetivos y las actividades y, en segundo lugar, evitar realizar una clase expositiva de dos horas como estoy acostumbrado en la universidad”. Adicionalmente, una estudiante asegura que le “costó elaborar actividades que impliquen un alumno activo y se ajusten al marco temporal de la clase. Me llevó tiempo también comprender la formulación de los contenidos”.

Acerca de la subcategoría (2.2.), los estudiantes hacen hincapié en la planificación como reflexión sobre la propia formación disciplinar y su vinculación con la enseñanza. De este modo, sostienen que “en nuestras carreras, otro problema es la falta de familiarización con las fuentes, planes de estudio, diseños curriculares principalmente”. Por ende, advierten que “conocer diferentes estrategias para llevar adelante una clase es algo interesante, más que nada porque en Historia no suelen utilizarse muchas estrategias diferentes”. En relación con el seminario propiamente dicho, enfatizan que “se dio un buen espacio no solo para poner en práctica la realización de una planificación (lo cual era necesario, por lo menos para mí) sino también para reflexionar sobre el lugar de docente que queremos ser. Durante las clases pudimos cuestionarnos actitudes y actividades que simplemente estábamos reproduciendo sin pensar, por nuestras formaciones disciplinares”.

A la luz de estos resultados, la discusión de esta segunda categoría (2.) nos permite afirmar que la subcategoría (2.1.) pone énfasis en pensar alternativas para los modos en los que se planifican las clases de nivel superior. La planificación deviene una instancia de reflexión sobre los aspectos metodológicos: qué, cómo, a quiénes, por qué y para qué elaborar una determinada propuesta. Esto es, una construcción, siempre casuística, para abordar la relación entre *cómo* y *qué* (Edelstein, 2011). La

subcategoría (2.2.) retoma la tensión entre los planes de estudio y la formación en las prácticas profesionales. Como señalamos en el segundo apartado de este artículo, en las carreras de Profesorado de la Universidad Nacional del Sur para las que se dicta esta materia -y este seminario-, la mayoría de los planes de estudio se sustentan en un modelo positivista de formación que antepone y sobrevalora la teoría en relación con la práctica. Esta última constituye un apéndice final, instancia en la que cada sujeto en forma individual integra y *aplica* la teoría adquirida a lo largo de la carrera. La fragmentación entre teoría y práctica como modalidad de formación en la práctica profesional recibe el legado del enfoque tecnocrático que sostiene el carácter instrumental de la práctica como espacio de aplicación de la teoría (Sanjurjo, 2016).

Esto nos conduce a la tercera categoría (3.): la planificación como práctica profesional de los docentes de nivel superior. Al respecto, delineamos dos subcategorías: (3.1.) entramado teoría y práctica como aspecto constitutivo de la planificación; y (3.2.) la planificación como herramienta para ingresar al mundo laboral de la docencia en el nivel superior.

Sobre esta categoría, en primer lugar, la subcategoría (3.1.) torna evidente la necesidad de revisar el entramado teoría y práctica como aspecto constitutivo de la planificación. Los estudiantes valoran la posibilidad de “incorporar al saber más teórico de la Didáctica General un conocimiento más vinculado al saber hacer de la planificación”. Entienden que “el espacio propuesto por la cátedra fue genial, por lo siguiente: desde mi experiencia en el ámbito educativo universitario vinculado a la pedagogía, difícilmente noté que se articulara la práctica junto a la experiencia y la teoría, atendiendo a las tres esferas con igual valor”. A su vez, una estudiante considera que “el seminario fue muy aclarador respecto a cuestiones técnicas, metodológicas al realizar la planificación. Además, se pone sobre la mesa un conjunto de saberes que excede lo teórico y tiene que ver con la práctica de la docencia (cuestiones que no sabemos hasta que nos chocamos con las instituciones)”.

En segundo lugar, en lo que atañe a la subcategoría (3.2.), la planificación se erige como herramienta para ingresar al mundo laboral de la docencia en el nivel superior. Así, un estudiante destaca que tiene “mejores herramientas para la búsqueda de trabajo, en lo que respecta a la redacción de una propuesta educativa para concursar”. Otra estudiante sostiene que “como todas las materias pedagógicas, el mayor aporte que nos da como futuros docentes es el de adoptar una postura crítica con respecto a la educación, a las formas de educar. Yo creo que el desnaturalizar ciertas prácticas de enseñanza, no en el sentido de tirar a la basura las prácticas tradicionales, sino más bien en el sentido de que no son las únicas”. Una tercera declara que aprendió “cuestiones relativas a los requisitos formales e institucionales que desconocía de las planificaciones”.

En la categoría (3.1), frente a la escisión entre teoría y práctica que parece central y constitutiva de la formación de docentes universitarios, este artículo propone una mirada distinta: entendemos que la teoría es constitutiva de la práctica y de la experiencia. En este sentido, siguiendo a Antelo (1999), consideramos que cualquier distancia/relación que se le atribuya -a saber, la práctica como aplicación de la teoría o teoría y práctica en vínculo dialéctico- constituye siempre una simplificación falaz y cómoda. Así, en este punto, resulta preciso retomar los aportes de Ferry (2004). Este autor, cuando trabaja el entramado teoría-práctica, propone una escala de teorización con diferentes niveles, en tanto forma de analizar por grados cómo puede avanzarse en la teorización. Tales niveles son: (1) nivel de la práctica o nivel del hacer; (2) nivel del discurso sobre este hacer o nivel del conocimiento técnico; (3) nivel praxeológico (centrado ya no solo en el cómo hacer, sino también en el qué hacer y en el para qué hacerlo); y (4) nivel “científico” (que el autor entrecomilla y problematiza, pero que emplea para referir al conocimiento que se produce dentro de las Ciencias de la Educación). De estos cuatro niveles, nos interesa el tercero: el nivel praxeológico es el que quisiéramos retomar aquí cuando hablamos del entramado entre teoría y práctica que buscamos potenciar en este seminario sobre la planificación. La RAE define entramado, en su acepción literal, como el “conjunto de láminas de metal o tiras de material flexible que se cruzan entre sí”; en su acepción figurada, esta noción denota, por su parte, el “conjunto de ideas, sentimientos, opiniones, etc., que se entrecruzan en un texto”. Ferry (2004) entiende esta conjunción y entrecruzamiento cuando da cuenta del nivel praxeológico: “la praxis es la puesta en obra de diferentes operaciones en un contexto dado que es necesario analizar y en el que habrá que tomar decisiones referentes al plan de ejecución de lo que se hace” (Ferry, 2004, pp. 77-78). En educación, por ende, la práctica se teoriza y la teorización se hace al mismo tiempo en el terreno.

Siguiendo esta línea, Carr (1996) concibe la teoría de la educación como “teoría que guía las prácticas” y la diferencia de la concepción de que la teoría precisa *aplicarse*. De este modo, el autor sostiene que, si bien no cabe duda de que la educación no es una actividad teórica, sino una actividad práctica relacionada con el propósito general de propiciar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, la educación se asemeja a las prácticas teóricas por tratarse de una actividad intencional desarrollada de forma consciente. Por ende, esta sólo puede comprenderse en relación con los marcos de pensamiento desde los que sus practicantes atribuyen sentidos a lo que hacen y a lo que tratan de conseguir. En efecto, cualquier persona que se ocupe de la enseñanza debe poseer ya alguna “teoría” -no menos que quien se dedique a cometidos teóricos- en virtud de la cual se desarrollen sus prácticas y se evalúen sus logros.

Finalmente, la categoría (3.2.), permite ponderar el lugar que los estudiantes atribuyen al trabajo con la planificación, ya que entienden que esta práctica constituye una herramienta para ingresar al mundo laboral de la docencia en el nivel superior. Las Prácticas Docentes Situadas se configuran como una instancia de formación

clave, pero el trabajo previo en el seminario contribuye a afrontar esa instancia con mejores herramientas, a problematizar la propia formación y, con ella, los modos de construcción de conocimientos hegemónicos en una disciplina, y a reconocer cómo, en el terreno, se construyen los saberes profesionales propios de la docencia (Tardif, 2004).

## Conclusiones

La programación y la planificación constituyen contenidos centrales para la formación docente, sobre todo son contenidos abordados en la formación de docentes de nivel inicial, primario y secundario. El presente artículo analiza las perspectivas de estudiantes en relación con la relevancia de este contenido también para la formación de docentes de nivel superior. De este modo, tuvimos un doble objetivo: (1) sistematizar y socializar la problematización de la construcción de la programación y planificación de la enseñanza como contenidos en la formación de docentes en el marco de un seminario propuesto por la cátedra Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur; y (2) analizar 49 testimonios metadiscursivos de estudiantes practicantes en relación con dicha experiencia.

Los resultados posibilitan afirmar que, para los estudiantes practicantes, la planificación adquiere importancia como contenido específico y como un aspecto inherente a la práctica profesional del docente de nivel superior. Asimismo, la planificación se erige como reflexión sobre la práctica de enseñanza para el nivel superior cuando en su abordaje la relación forma-contenidos se plantea desde una mirada crítica. En lo que refiere al seminario de planificación a partir del que los estudiantes expresan sus opiniones, este se contrapone a los enfoques tecnicistas y profundiza los sentidos de la planificación en tanto herramienta para resolver un problema, con carácter de representación, de anticipación y de prueba o intento (Feldman y Palamidessi, 2001). La redacción de la planificación, que fue desplegándose a partir de los diferentes componentes (propósitos y objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y actividades y evaluación) devino hilo conductor de esta propuesta pedagógica. Posibilitó, en suma, que los estudiantes practicantes -futuros docentes- reconocieran el carácter vertebrador que la programación y planificación de la enseñanza poseen para el quehacer cotidiano, necesariamente crítico y reflexivo, de la docencia en el nivel superior.

## Notas

<sup>1</sup> Magister en Políticas y Estrategias (Universidad Nacional del Sur), Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO) y Licenciada en Educación (Universidad Nacional de Quilmes). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1663-4652> E-mail:

[andrea.montano@uns.edu.ar](mailto:andrea.montano@uns.edu.ar)

<sup>2</sup> Doctora en Humanidades (Universidad Nacional de Tucumán) y Especialista en Escritura y Alfabetización (Universidad Nacional de La Plata). Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional del Comahue) y Licenciada en Letras (Universidad Nacional de Tucumán). Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Departamento de Humanidades (Universidad Nacional del Sur) y docente del Departamento de Ciencias de la Educación (Universidad Nacional del Sur), Argentina. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1663-4652> E-mail: [elena.molina@uns.edu.ar](mailto:elena.molina@uns.edu.ar)

<sup>3</sup> La docencia en el nivel superior demanda ya desde las formas de acceso a cargos por concurso, la programación de la materia, además de la planificación didáctica de las clases. Ambos procesos, programación y planificación, constituyen contenidos en la asignatura en la que se enmarca la presente investigación. En este trabajo, abordamos exclusivamente los procesos de planificación de clases de las/los estudiantes practicantes.

<sup>4</sup> Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior junto a dos seminarios, Perspectivas Pedagógicas de la Educación Superior y Política y Legislación del Nivel Superior conforman un bloque de asignaturas en los planes de estudio que habilita a las/los egresadas/os de algunos profesorados a desempeñarse en el nivel superior: universidades e institutos superiores de formación docente, técnica y artística. La asignatura se dictó inicialmente para los Profesorados en Historia (2002), Química (2005), Letras (2006), Filosofía (2006), más tarde, para los Profesorados en Economía (2012), Ciencias de la Administración (2013) y Ciencias Biológicas (2020). En el caso de los Profesorados en Química, Economía y Ciencias de la Administración los estudiantes pueden optar entre hacer el profesorado para la educación secundaria (8 cuatrimestres) o hacer el profesorado para el nivel superior (10 cuatrimestres).

## Referencias bibliográficas

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2019) *La planificación de la enseñanza en el nivel superior*. Disponible en [https://inssanbernardo-cha.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/09/4%C2%AA\\_Jornada\\_Nivel\\_Superior-La-Planificaci%C3%B3n-de-la-ense%C3%B1a.pdf](https://inssanbernardo-cha.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/09/4%C2%AA_Jornada_Nivel_Superior-La-Planificaci%C3%B3n-de-la-ense%C3%B1a.pdf)

Antelo, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Buenos Aires: Santillana.

Asprelli, M.C. (2010). *La didáctica en la formación docente*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.

Barcia, M.I.; Morais Melo, S. de y López, A. (Coords.) (2017). *Prácticas de la enseñanza*. La Plata: EDUNLP (Libros de Cátedra. Sociales).

Basabe, L. Cols, E. y Feeney, S. (2004). Los componentes del contenido escolar. Ficha de Cátedra. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Bass, R. (1999). The scholarship of teaching: What's the problem?, *Inventio, Creative thinking about learning and teaching*, 1 (1). Disponible en <http://www.doit.gmu.edu/Archives/feb98/rbass.htm>

Camilloni, A. (1995). Reflexiones para la construcción de una didáctica para la Educación

Superior. *Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria*. Chile: Universidad Católica de Valparaíso.

Camilloni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En AAVV *Aportes para un cambio curricular*. UBA. Facultad de Medicina. OPS. OMS.

Camilloni, A. (2007). Introducción. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe y S. Feeney, *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

Cols, E. (2004). *Programación de la enseñanza*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires. <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Cols-Programacion-de-la-ense%C3%B1anza.pdf>

Davini, M.C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Edwards, V. (1997). V. Las formas del conocimiento en el aula. En E. Rockwell (1997), *La escuela cotidiana*. México: FCE.

Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002480.pdf>

Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *La programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ferry, G. (2004). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Gros, B. y Romañá, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro - ICE.

Hutchings, P. y Shulman, L. (1999). The scholarship of teaching. New elaborations, new developments. *Change*, 31(5), 10-15.

Kemmis, S. (1993). Action research and Social Movement: A Challenge for Policy Research. *Educational Policy Analysis Archives*, 1(1), 1-7. <http://epaa.asu.edu/epaa/v1n1.html>

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar*. Paidós.

Lucarelli, E. (2011). Didáctica universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad actual? *Perspectiva*, Florianópolis, v.29, n. 2.

Montano, A. (2015). Políticas curriculares y selección de contenidos: ¿Qué se enseña en la escuela básica? Estudio de casos. Universidad Nacional del Sur. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/2513/Tesis%20Andrea%20Montano.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Grao.

Riera, J.; Giné, C. y Castelló, M. (2003). Cap. 16: El seminario en la universidad. Un espacio para la reflexión sobre el aprendizaje y para la formación. En C. Monereo Font y Pozo, J. I. (eds.) *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Barcelona: Síntesis.

- Steiman, J. (2012). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: UNSAM Edita - Miño y Dávila.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zoppi, A.M. (2008). *El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del currículum*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

# Intercambios virtuales entre docentes y alumnos en dos asignaturas del Nivel Superior en Odontología

## Online Teacher-Student Exchanges in Two Dentistry University Courses

Lourdes Morán<sup>1</sup>  
Laura Colombo<sup>2</sup>

### Resumen

En este trabajo partimos de marcos socioculturales del aprendizaje y un enfoque dialógico de los procesos de enseñanza y aprendizaje para analizar los intercambios virtuales en dos asignaturas de la carrera de odontología en el nivel superior. El trabajo está centrado en comprender cómo se desarrollan estos intercambios conversacionales docentes-estudiantes en la virtualidad durante las videoconferencias. Con focalización en las dimensiones comunicativa y pedagógica se identificaron cuatro tipos de secuencias en cuanto a la alternancia de la voz y las configuraciones de los espacios de intercambio: a) informativa-directiva; b) comunicativa-directiva; c) comunicativa-participativa; d) comunicativa-dialógica. Se concluye que la intencionalidad de la propuesta pedagógica basada en generar prácticas dialógicas y acciones específicas de intervención por parte del profesorado inauguran en la virtualidad espacios más potentes que facilitan la construcción del conocimiento en los encuentros sincrónicos. Concluimos que la intencionalidad de la iniciativa pedagógica propuesta en cada espacio puede facilitar u obturar intercambios dialógicos y, con ello, la construcción colectiva de conocimiento. Si bien el trabajo se genera en el recorte de un contexto específico, análisis pormenorizados como el que aquí presentamos contribuyen a profundizar sobre la relación entre las características del discurso en la virtualidad y los procesos educativos.

**Palabras clave:** comunicación verbal; uso didáctico del ordenador; práctica pedagógica; educación a distancia; aprendizaje en línea

### **Abstract**

Based on sociocultural theories on learning and a dialogic stance on teaching and learning processes, this work analyzes virtual exchanges in two Odontology classes at the university. The work is focus on on understanding how dialogues between teacher and students develop in a video-conferencing platform. Focusing on the communicative and pedagogical dimension we identified four types of sequences regarding turn taking and configuration of exchanges: a) Informative-directive; b) communicative-directive; c) communicative-participative; d) communicative-dialogic. We conclude that the intentionality of the pedagogical initiative to generate dialogic practices as well as teachers' specific interventions can help or hinder opening up dialogic exchanges and thus collective knowledge construction. Despite its situatedness, we believe detailed analysis as the one advanced in this work can contribute to keep on exploring the relationship between online discourse patterns and educational endeavors.

**Keywords:** Verbal Communication; Didactic Use of Computer; Pedagogical Practices; Distance Education; Online learning

Fecha de recepción: 2024-04-24  
Fecha de evaluación: 2024-06-08  
Fecha de evaluación: 2024-06-14  
Fecha de aceptación: 2024-07-05

### **Introducción: Instancias de formación virtual en el nivel superior**

El contexto producido a causa del aislamiento social, preventivo y obligatorio decretado el 2020 a causa del COVID-19 generó demandas educativas repentinas en particular para los docentes quienes debieron ajustar sus prácticas pedagógicas al entorno virtual. Las propuestas diseñadas en el marco de dicha emergencia sanitaria constituyeron un plan alternativo de enseñanza virtual de transición (Lion, 2020; Ordorika, 2020).

La vuelta a la presencialidad presentó nuevos desafíos. La transformación de las prácticas estuvo centrada en la constitución de espacios híbridos que incorporaran los mejores rasgos de la presencialidad y las experiencias positivas llevadas a cabo en el entorno virtual. Así, algunos de estos nuevos escenarios educativos recuperaron aspectos valiosos de aquellos mediados por la comunicación sincrónica y asincrónica. Ello permitió desafiar prácticas instituidas y re-contextualizar el encuentro entre docentes y estudiantes (Morán, 2021; Morán & Alvarez, 2014). En el año 2021 se incorporaron instancias híbridas en diferentes asignaturas de la carrera de Odontología de la Universidad de Buenos Aires. En este trabajo nos centramos en los intercambios entre docentes y estudiantes de dos asignaturas que continuaron utilizando la virtualidad instaurada durante la emergencia sanitaria a fin de acompañar el proceso de construcción de aprendizaje mediante el uso de videoconferencias.

### ***El diálogo didáctico y la construcción del conocimiento***

En las experiencias de aula los docentes vehiculizan sus estrategias a través del discurso. Utilizan el lenguaje para guiar la construcción del conocimiento y generar saberes en colaboración. Si bien un educador con habilidades cognitivo-comunicativas y lingüísticas ampliamente desarrolladas no garantiza el aprendizaje en sus alumnos, permite una guía más clara para la elaboración del conocimiento compartido.

Diferentes especialistas del campo educativo han considerado el discurso didáctico como una actividad central de la enseñanza (Mercer, 2010). Esta centralidad se debe a que, tanto la enseñanza que llevan a cabo los docentes como gran parte de lo que los alumnos saben y aprenden, se manifiesta por medio del lenguaje oral y escrito (Alexander, 2018). Los intercambios constituyen el modo a través del cual se transmiten, construyen y recrean los saberes, a través del lenguaje se expresan y producen formas particulares de comprender e interpretar la realidad y se abordan los contenidos que deben ser aprendidos por los estudiantes para desempeñarse con eficiencia en el entorno académico.

Estudiar el vínculo entre discurso y procesos educativos en el aula supone adoptar una perspectiva interpretativa ya que el discurso implica comunicación y construcción social situada y, por lo tanto, significados socialmente construidos. Por ello, el estudio

del discurso en el aula es, para la mayoría de las perspectivas desarrolladas hasta momento (Bruner, 1988; Cazden 1986; Edwards, 1995; Stubbs, 1983) el abordaje del significado construido en el contexto de la interacción (Wells & Arauz, 2006) que a su vez permite vincular lo social y lo cognitivo. En este trabajo partimos de marcos socioculturales, específicamente, de un enfoque dialógico (Wegerif, 2013) que considera al aprendizaje fruto de la interacción, como una construcción personal mediada por los signos, como un proceso comunicativo, una construcción conjunta que implica la negociación de significados. Naturalmente, los docentes no sólo dan a sus alumnos oportunidades de participación, sino también ofrecen deliberadamente información y recursos que les permiten actuar en dichas propuestas. Los profesores usan el lenguaje para explicitar sus intenciones y objetivos, provocar y guiar las discusiones, relacionar pensamiento con acción, consolidar experiencias compartidas, resolver malentendidos, clarificar reglas de participación, entre otros. Los estudiantes también desempeñan papeles activos al solicitar ayuda, obtener información y transformarla en una nueva información, contradecir lo que se les dice, debatir, etc., todo ello a través del lenguaje. Así, este último se convierte en mediación cultural para el pensamiento y la acción (Alexander, 2018) y de allí proviene la importancia otorgada al discurso en el aula: facilita la construcción de los conocimientos y los alumnos adquieren estos conocimientos junto con las formas de comunicarlos.

Los responsables de guiar la construcción del conocimiento generalmente emplean diferentes estrategias guías, y éstas incluyen ciertas técnicas de lenguaje que los profesores utilizan para desarrollar una versión compartida de conocimiento educativo con sus alumnos (Mercer & Wegerif, 2002). Estas técnicas dependen, en gran medida, del modelo de enseñanza desde el cual los profesores fundamentan sus prácticas y el contexto real en el que ellas se desarrollan.

Los soportes virtuales lejos de establecer una modalidad única de interacción habilitan distintas posibilidades de trabajo en función de las decisiones docentes. Así, la comunicación establecida en las videoconferencias puede vehiculizarse a través de diversos medios y adquirir diversas cualidades (Coll *et al.*, 2008). Esta comunicación sincrónica se da en tiempo real y se cuenta con signos paralingüísticos, la presencia del interlocutor a través de la pantalla, la dinámica de la oralidad, la sincronidad y el control de los hablantes sobre la interacción. Por lo tanto, permite una comunicación semejante a la presencial pero mediada y limitada por la tecnología. Sin embargo, la interactividad que posibilita no es propia del medio tecnológico, sino que se logra mediante la intencionalidad del profesor y la contribución de los participantes. La interacción educativa esencial para cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje mediado (Almenara & Cejudo, 2007) supone un intercambio de información, integración en el grupo y obtención de *feedback*. La práctica educativa es un proceso de comunicación y construcción interactiva de conocimiento y modos de realización humana (Coll y Solé, 2002; Zavala, 2002)

## **Metodología**

Para estudiar los intercambios mantenidos en sesiones sincrónicas se recolectó información de dos asignaturas de la carrera de Odontología de la Universidad de Buenos Aires. La asignatura A pertenece al segundo tramo de la carrera, la formación preclínica, y la asignatura B, al tramo final de la carrera, la formación clínica. Se recolectaron datos durante el segundo cuatrimestre del 2021 (agosto a octubre). Como la pandemia generó un cambio en el calendario de cursada, una de las asignaturas recién comenzaba y la otra ya había transitado la mitad. En el regreso a la presencialidad se organizaron las actividades de modo híbrido, con la indicación de concentrar la mayor parte de desarrollo teórico y de prácticas esenciales en la presencialidad y con la utilización de la virtualidad para complementar, ampliar y fortalecer el trabajo con los contenidos y el estudiantado. De este modo, cada asignatura estableció una secuencia propia.

En la asignatura A se concentró en la presencialidad, la exposición básica de contenidos y la presentación de casos de estudio en profundidad. En la virtualidad se ofrecieron materiales de profundización temática junto con videos explicativos docentes y casos de estudio de baja complejidad para la resolución y práctica. En sincronidad se realizaron dos sesiones a grupo total con un tema nuevo complementario y el análisis de un caso de estudio, así como tutorías optativas y personalizadas.

La asignatura B tuvo menor desarrollo en el entorno virtual. Concentró en la presencialidad la actividad teórica y práctica clínica con pacientes. En la virtualidad se presentaron casos clínicos que los estudiantes resolvían durante la práctica presencial y se desarrollaron tres sesiones sincrónicas: una a grupo total para presentar un tema no contemplado en la cursada que surgió a raíz de un caso clínico de atención, una tutoría personalizada para ocho estudiantes que lo requirieron, y una optativa a demanda estudiantil.

Dado que el estudio se concentró en el análisis de las sesiones sincrónicas virtuales, se llevaron a cabo observaciones no participantes (Hernández Sampieri et al, 2014) y se realizó el registro de las videoconferencias en momento real de las dos asignaturas. La Tabla 1 detalla los espacios observados en cada asignatura.

**Tabla 1***Encuentros sincrónicos observados según asignatura y tipo*

| <i>Asignatura</i> | <i>Sesiones de desarrollo temático y/o presentación de casos particulares (optativos de complementación)</i>  | <i>Tutorías optativas a pedido de los estudiantes (por lo general previas a las instancias de evaluación y/o entrega de trabajos)</i> | <i>Tutorías personalizadas sugeridas por la asignatura para los estudiantes con dificultades</i>   |
|-------------------|---|---|--|
| Asignatura A      | Dos sesiones (una con la presentación de un caso clínico y otra con un tema no contemplado en el programa de la asignatura) con asistencia de 45 estudiantes la primera sesión y 40 la segunda. | Tres sesiones de trabajo con la asistencia de 12, 10 y 15 estudiantes en cada una.  | Tres sesiones con la asistencia de los mismos 6 estudiantes en cada una.   |
| Asignatura B      | Una sesión con el abordaje de un tema complementario a cargo de un docente de trabajos prácticos con asistencia de 31 estudiantes.  | Una sesión optativa previa al parcial con asistencia de 15 estudiantes.   | Una sesión antes del parcial, que coincidió con el momento de la otra tutoría (a pedido de los estudiantes) pero con estudiantes convocados por la asignatura. |

*Nota.* Elaboración propia.

En ambas asignaturas, el profesorado anunció la presencia del observador con fines investigativos. Se realizó un registro a tres columnas: horario, hechos, apreciaciones y sensaciones del observador. Se registraron los hechos cronológicamente con especial atención a las intervenciones docentes.

El proceso de análisis del discurso se realizó siguiendo el modelo de Fairclough (1992), sobre la base de la Gramática Sistémico Funcional que propone un modelo tridimensional que considera tres niveles de análisis: el análisis textual, el de la práctica discursiva y el de la práctica social; siendo el primero de carácter descriptivo, el segundo interpretativo y el tercero explicativo. De este modo, se realizó una primera fase de análisis textual de las expresiones de los actores. Luego, se analizó en profundidad la dinámica de los intercambios, registrando los traspasos en la voz y la alternancia en la intervención. Estas acciones se codificaron como “dinámicas de los intercambios”. Luego se estudió el objeto de los intercambios. Así desde la función docente se registraron intervenciones que buscaban: explicitar las intenciones y objetivos docentes, provocar y guiar las discusiones, relacionar pensamiento y acción, entre otras. Estas acciones fueron codificadas como “objeto de intercambio docente”. Desde la función estudiantil se registraron intervenciones que buscaban solicitar ayuda para la comprensión, obtener información nueva, oponer el propio punto de vista sobre un tema o de resolución de una tarea, entre otras. Estas acciones se codificaron como “objeto de intercambio estudiantil”.

## **Resultados**

La primera dimensión construida en el análisis entrelaza un enfoque comunicativo con uno pedagógico y caracteriza las alternancias de la voz en relación con la configuración de los espacios de intercambio. Se reconocieron así, desde el enfoque comunicativo, situaciones que activan la alternancia de la voz estudiantil y docente. Desde el enfoque pedagógico se analizaron las intencionalidades docentes y las configuraciones dadas a los espacios de intercambio. Al analizar las alternancias de la voz, aspecto central de esta dimensión, se consideraron las instancias formativas como espacios en los cuales radica el intercambio desde diversos roles, una relación compleja de recepción y configuración simbólica de los intercambios que da marco a la situación educativa. En este sentido, se da una alternancia en la voz de los actores esencial, cíclica, en donde se articulan los intercambios de modo tal que se evoluciona en la construcción conjunta de sentidos.

Ambos enfoques, el pedagógico y el comunicativo, están interrelacionados ya que las alternancias en la voz suponen diferentes miradas acerca de la participación estudiantil en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, quienes se basan en enfoques pedagógicos más participativos tienden a activar, desde lo comunicativo, mayor número de instancias de intercambio que pueden traducirse en genuinos procesos de articulación de sentido o instancias formales de intercambio. Mientras, quienes sostienen un modelo más directivo reducen las instancias de interacción. A partir del entramado de ambos enfoques se sistematizaron cuatro tipos de secuencias: a) informativa-directiva; b) comunicativa-directiva; c) comunicativa-participativa; d) comunicativa-dialógica.

La secuencia informativa-directiva, con centralidad del docente, tiene como función principal transmitir información temática o de caso. Al modo de la enseñanza tradicional, la alternancia de las voces es nula o casi inexistente, el estudiantado es receptor de la exposición educativa. El modelo de intercambio es *docente-docente-docente*, tal como ilustra el siguiente fragmento<sup>3</sup> de la clase por videoconferencia de la asignatura A.

*Esta clase teórico-práctica cuenta con 56 estudiantes y se desarrolla mediante Meet<sup>4</sup>. Comienza a las 9:30 am. El docente saluda a cada estudiante que ingresa a la sala. A las 9:31 am. anuncia que en cinco minutos comenzará la clase. Luego, solicita que prendan cámaras y micrófonos. Varios estudiantes expresan no poder hacerlo por diferentes motivos. Al cabo de varios minutos, el docente da inicio a la clase y comienza a grabar la videoconferencia.*

[9:46 a.m.] Docente: Hoy vamos a abordar el tema de biopsia. Es un tema que además de exigirnos una serie de capacidades técnicas en cuanto conocimiento experto, también requiere que tengamos cierta sensibilidad. Tenemos que tener conocimiento científico para conocer por qué pedir una biopsia y

en qué casos. Y también una sensibilidad especial en el trato con el paciente. Cuando mencionamos esta palabra tenemos que tener en consideración todo lo que pasa por la cabeza de un paciente cuando le decimos que vamos a tomar una biopsia o que vamos a realizar una biopsia (*hace una pausa y comienza a compartir pantalla. Muestra el buscador de Google y en la barra de búsqueda escribe la palabra biopsia. Recuerda un ejercicio práctico similar realizado con la palabra cáncer*).

[9:58 a.m.] (*El docente cambia de pantalla y muestra una presentación de Genially donde se observa el término “biopsia” y varias imágenes de situaciones de consultas médicas entre pacientes y médicos. Recorre diferentes situaciones en las cuales los profesionales se acompañan de otros colegas para indicar los estudios de biopsias*).

Docente: Cuando a una persona le indicamos un estudio de biopsia puede pasarle esto que aparece en las imágenes (*cambia de pantalla y muestra el rostro de una persona con las manos tapando los ojos. Alrededor del rostro se observan diversas frases “puedo tener cáncer”, “puede ser que tenga un tumor”, “me van a tener que operar”, “seguro que lo que tengo es maligno”. Expresa que esas manifestaciones son normales en los pacientes y que por ello es importante trabajar en cuestiones tales como ¿cuándo y qué tipo de biopsia realizar?, ¿cómo se realiza correctamente la toma de la muestra?, ¿cómo se informa el paciente?, ¿cómo son los pasos para realizarla y cómo enviarla para su estudio?, ¿cuál es el circuito por el que pasa el material que se toma en el consultorio?*)

Docente: La idea de esta clase es que voy a ir desarrollando todos estos temas. En la medida en que tengan algún interrogante lo pueden anotar y lo consultamos al final de la clase y ampliamos lo que sea (*hace una pausa y cambia de pantalla. Presenta una imagen de una situación clínica entre paciente y odontólogo. De la boca del paciente salen tres flechas que muestran imágenes de tejidos observados en microscopio. El docente explica las etapas de la toma de la muestra para la biopsia: extracción de tejido, guardado de la muestra, aspiración del material*).

*El docente continúa presentando los contenidos organizados según su secuencia didáctica. Expone el procedimiento que se enseña acompañando la explicación con imágenes de las etapas del procedimiento. Luego de 50 minutos, a las 10:45 am. consulta si hay dudas sobre lo explicado. Un estudiante solicita si puede repetir la fase de la aspiración. El docente retrocede la presentación de imágenes y repite la explicación. Luego consulta si se comprendió. Varios estudiantes, incluyendo a quien había solicitado la explicación, asienten. El docente vuelve a consultar si hay dudas, nadie responde. Realiza*

*una síntesis de la clase y menciona que en el campus virtual de la asignatura hay materiales y actividades complementarias. A las 11:05 am. informa que concluye la videoconferencia, los estudiantes se despiden y se van retirando de la sala. El docente detiene la grabación y cierra la sala.*

Como se observa en el fragmento anterior, el docente anunció el tema de la clase y lo relacionó con un ejercicio realizado anteriormente. Luego, procedió a puntualizar mediante preguntas qué aspectos del tema se iban a abordar en ese encuentro. También anunció la metodología de trabajo del encuentro y detalló cuál sería el enfoque comunicativo de la clase: “Voy a ir desarrollando todos estos temas, en la medida en que tengan algún interrogante lo pueden anotar y lo consultamos al final de la clase y ampliamos lo que sea”. Esta videoconferencia funcionó a la manera de una clase presencial expositiva-teórica donde prima el discurso docente, con una alternancia de la voz casi nula y, por tanto, un nivel de participación de los estudiantes mínimo o inexistente.

El segundo tipo de secuencia identificada, la comunicativa-directiva, a diferencia de la anterior, da cuenta de algunas intervenciones estudiantiles, pero en el marco de la autorización docente. En esta secuencia, la alternancia de la voz sucede cuando el profesorado lo habilita y las respuestas estudiantiles se integran al discurso docente. En la anterior secuencia la participación estudiantil queda relegada al final y se mantiene aislada de la presentación del contenido. En la comunicativa-directiva el estudiantado interviene en la secuencia cuando el docente le otorga la “voz”. Los momentos para la intervención estudiantil están planificados y establecidos con precisión de antemano en la secuencia de clase virtual. La secuencia predominante es *docente-estudiante (previa autorización de intervención)-docente*.

A continuación, se presenta el fragmento de una clase por videoconferencia que corresponde a la asignatura A. Se encuentra a cargo de una docente asignada a los espacios prácticos y responde a la modalidad teórico-práctica en la cual hay 50 estudiantes inscriptos.

*Comienza la videoconferencia a las 11:30hs. La docente da el ingreso a los estudiantes, luego de cinco minutos se encuentran presentes 31 estudiantes. La docente anuncia que iniciará la clase. Comienza a grabar y compartir pantalla. Muestra un cuadro de doble entrada con los trabajos prácticos a entregar y las fechas estimadas. Menciona que en las clases trabajarán sobre los temas centrales y que deben tener leídos los materiales que se encuentran en el campus organizados según el orden de las temáticas. Plantea que en los prácticos analizarán casos y que es responsabilidad del estudiantado asistir con los textos leídos. Consulta si hay alguna duda. Una estudiante pregunta en qué tema se encuentran y la docente responde que ese día trabajarán el tema tres. Aclara la importancia de seguir a ritmo las lecturas y aprovechar*

*la clase de videoconferencia para aplicar lo leído en los casos. Una alumna consulta dónde se encuentran los materiales. La docente cambia de pantalla y recorre el campus virtual, señalando materiales y actividades. Aclara que es importante también seguir los intercambios en los foros porque allí encontrarán consultas y dudas sobre los contenidos y aclaraciones sobre los materiales de lectura de la semana. Luego, muestra en pantalla una diapositiva con la frase “Anestesia general versus anestesia local” y la imagen de una sala quirúrgica con un paciente sobre una camilla y presenta el tema:.*

[11:53 a.m.] Docente: ¿Cuándo se realiza algún trabajo bajo anestesia general?

A1<sup>5</sup>: Cuando tenemos pacientes especiales.

A2: Cuando no se puede hacer anestesia local.

A3: Con pacientes con alguna enfermedad que complique la práctica o con niños.

A4: Cuando necesitamos una situación especial general.

A5: Si tenemos pacientes pediátricos, discapacitados que se pueden mover mucho o pacientes con patologías especiales que requieren atención rápida.

*(El alumnado expone sus ideas mientras la docente observa con atención a quien habla).*

Docente: Bien, mencionan cuestiones referidas a una característica particular de los pacientes o del paciente que nos hace orientarnos hacia una anestesia general y ahora lo vamos a ver con más detalle. Milena, nombraste algo como en pediátricos y en discapacidad que es muy interesante. Ahora vamos a ver un poco más en qué otra situación. Independientemente de los pacientes, para retomar esto desde otra lógica que no sean situaciones solamente relacionadas a la persona. ¿Qué cuestiones de la intervención en sí me permiten decidir sobre una anestesia general?

A2: Cuando está muy lastimado y la intervención quirúrgica en sí puede ser complicada.

A1: Que sea muy complicado y que no se pueda llevar a cabo con anestesia local, por la complejidad del caso. Me imagino un traumatizado, una urgencia.

A5: Por la duración también, lo que me va a llevar a resolver ese problema.

Docente: Claro, claro por la duración. Imagínense tener un paciente con una intervención demasiado compleja y extensa en el tiempo con anestesia local (*hace una pausa*). Necesitaríamos dar alguna anestesia general que nos permita trabajar con más tiempo y más cómodos. La complejidad y la duración son dos cuestiones centrales. A veces no van juntas para la decisión.

Suele haber procedimientos que no tienen una complejidad muy grande pero sí ameritan que el paciente esté durante mucho tiempo con la boca abierta y la anestesia local en este caso no puede ayudar. ¿Otra situación que se les ocurre?

A6: ¿Si tengo una paciente embarazada?

A7: Pensando en sitios anatómicos dónde no podamos trabajar con anestesia local, llegar a lugares incómodos

A5: A veces con niños con discapacidades que no pueden comprender bien la necesidad de estar quietos. Tiene que ver con la persona, pero también los tiempos y la complejidad del tratamiento en estos casos hay que considerarlos más, ¿no?

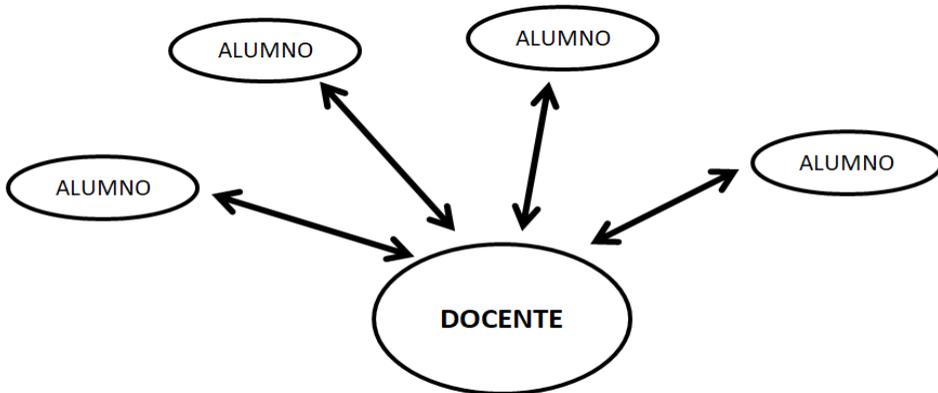
Docente: Claro, también. Vamos a ir viendo estas cuestiones. Vamos a ir viendo estos casos que plantean cómo sería con la anestesia local y con la anestesia general.

*La clase continúa con la presentación de diferentes casos. Los estudiantes escuchan y participan cuando la docente realiza preguntas que buscan recuperar saberes anteriores del estudiantado, son preguntas principalmente de memoria y de aplicación básica. Ejemplos de preguntas de memoria: “¿Se acuerdan cómo mencionamos esta parte de la cavidad bucal a la cual no podemos alcanzar a simple vista?”, “¿qué tipos de endodoncias podemos hacer?”, “¿qué pasos voy a realizar para esta intervención?”, “¿cuáles son los riesgos de una embarazada frente a una extracción?” Algunos ejemplos de preguntas de aplicación: “¿Cómo harían esta endodoncia con este paciente?”, “¿cómo conviene trabajar en esta institución, con estos recursos?”, “¿harían esta intervención con anestesia local o general?”, “¿cómo harían el tratamiento de conducto en este caso, con este paciente?” A la 1:15 p.m. la docente pregunta si hay alguna duda. El estudiantado mantiene el silencio. Luego, comenta que subirá los casos al espacio del campus e indica las lecturas para la clase siguiente. Se despide, detiene la grabación y la videoconferencia concluye a las 1:30 p.m.*

En este caso, los alumnos intervienen cuando la docente realiza preguntas y habilita así su participación. Este tipo de interacción puede relacionarse con la secuencia IRE (iniciación-respuesta-evaluación) que describe el patrón típico de comunicación en aulas donde el docente inicia la interacción, da la palabra a los alumnos y luego otorga un *feedback*. La intervención estudiantil es, en cierta forma, guionada (por lo general las preguntas ya tienen un tipo de respuesta estipulada) y el diálogo es principalmente dirigido por el docente. Los intercambios suceden en forma radial, con el profesor ocupando el centro hacia el cual se dirigen todas las intervenciones como ilustra la siguiente figura.

**Figura 1**

*Intercambios entre docente y alumnos en la secuencia comunicativa-directiva*



*Nota.* Elaboración propia.

La tercera secuencia identificada es la comunicativo-participativa que evidencia un intercambio más fluido entre docentes y estudiantes y propicia mayor frecuencia de participación estudiantil. Los espacios de intercambio no son estructurados como en la comunicativa-directiva sino que surgen a demanda del estudiantado en cualquier momento de la secuencia didáctica. Así, el intercambio se inicia con la acción estudiantil y se amplía al docente y a otros estudiantes. Mientras que la anterior secuencia presenta una forma radial y con turnos distribuidos por el docente, en esta se identifican intercambios cruzados que generan redes de comunicación en el grupo. El modelo identificado es *estudiante-docente-estudiantes* como muestra el siguiente fragmento de una clase por videoconferencia de la asignatura B.

*Esta clase teórico-práctica está a cargo de dos docentes pero uno de ellos no interviene, sólo observa. Tiene 37 estudiantes inscriptos. A las 2:40 p.m. la docente abre la sala y saluda a los estudiantes que ingresan. Luego de unos minutos pregunta cómo es el orden de la presentación. Una estudiante menciona el nombre de cinco compañeros. La profesora asiente y le solicita a A1 que cargue su presentación. Mientras, menciona que antes de finalizar el mes todos presentarán su caso. Un estudiante pregunta si después de la presentación hay que realizar alguna actividad más. La docente responde que no pero que es importante que hagan comentarios sobre las presentaciones de los compañeros. Anuncia que esperarán unos minutos para que se sume el resto. Luego, con 21 estudiantes presentes, solicita a A1 que comience.*

[12:15 p.m.] A1: Bueno, les voy a compartir mi caso que viene desde hace mucho tiempo. Ahí les muestro las imágenes. (*Cambia de pantalla*) Son tres imágenes. En la primera que está ahí (*señalando la pantalla*) está la paciente, la otra muestra la pieza dental que causa el dolor con un color bastante oscuro y la tercera es la placa radiográfica donde ven unas protuberancias en la encía. Por la segunda foto se entiende que la situación es compatible con un proceso de caries o puede ser compatible con una infección de un puente hecho anteriormente o hasta tiene algunos indicios de un traumatismo, porque la pieza dentaria a su costado está como fracturada. Pero también en las placas se ven algunas cosas raras. Unas protuberancias que no tendrían que estar ahí. Ahora, en este caso tenía algunas dudas y quería compartir acá en el grupo cuáles podrían ser las intervenciones sobre esta situación.

A2: Sí, pueden ser muchas cosas. Pero en realidad lo que hay que hacer es tomar una decisión y tratar de aproximarse lo máximo posible a una de las alternativas, la que te parece más correcta y de ahí indagar con otros estudios. Entonces, después voy a ir viendo si hay que hacer una exodoncia o antes de sacar la pieza hacer una interconsulta con su médico para conocer de alguna patología. Sobre todo para ver otras posibles enfermedades. Bueno, yo creo que debería hacer una interconsulta.

A3: En la historia clínica tiene que decir si tiene alguna patología. Yo creo que hay que hacer una interconsulta, pero por las protuberancias. Puede ser que demore un poco y que se le vaya complicando la infección. La paciente se puede ir a la casa, puede pedir un turno y recién un turno se lo pueden dar a los 10 o 15 días y puede seguir con signos y síntomas de más dolor, más inflamación e incluso presentar temperatura o algunas otras complicaciones, en realidad, que después requieran una internación para solucionar el proceso infeccioso.

A1: Claro, claro, yo creo que mejor sería hacer una exodoncia directamente, pero es muy drástico.

A4: Claro, yo también creo que mejor sería hacer directamente una exodoncia.

A2: Igualmente, yo siempre creo que es mejor hacer primero una interconsulta. Ahora, si está con un grado tan avanzado de infección es verdad que una interconsulta puede hacer que demore mucho tiempo y el cuadro se complique. En la imagen dos, el diente se ve muy oscuro o pasó algo con la raíz o hay una enfermedad dental.

(*Luego de un silencio prolongado, el docente interviene*).

Docente: Entonces, según lo que debatimos ¿qué hacemos?, ¿cuáles son

las alternativas?

A2: Indicamos exodoncia.

Docente: OK, entonces podemos, mientras esperamos el turno de exodoncia, indicar otros estudios de laboratorio, placas para ver el tema de las fracturas para estar más seguros de sacar la pieza, y ¿qué más indicarían?

A1: Y, tenemos que hacer una profilaxis de tipo ATV, limpiar bien toda la zona e indicar la ingesta de alimentos previa porque va a estar después varias horas sin consumir ningún alimento, después de la profilaxis profunda de la zona, y avanzar con la exodoncia bajo anestesia general. Perdón, anestesia local.

A3: Entonces hay una resolución posible de exodoncia como mejor medio para evitar complicaciones posteriores. Después indicamos ingesta de alimentos y limpiar la zona. Yo creo que si vino con mucho dolor no va a querer comer nada.

A4: Sí, pero si es diabética tiene que consumir algo porque le puede bajar abruptamente la glucemia y es muy riesgoso.

A3: Ahh, claro me había olvidado de eso...

Docente: ¿Y cuál sería el siguiente paso a seguir después de dar una profilaxis?

A2: Indicar paracetamol y hacer un tratamiento con antibióticos o corticoides, pero no sé bien qué corresponde según este caso. No sé bien cuál sería la mejor alternativa.

A1: Yo creo que hay que dar amoxicilina. Es decir, un antibiótico y un paracetamol para continuar con la terapia antibiótica frente a un proceso infeccioso y si no tuviera ninguna situación de inflamación no sería necesario un corticoide.

A4: En realidad yo creo que sí necesitaría un corticoide porque la paciente ya viene con un grado de infección desde hace un tiempo y, bueno, el corticoide podría desinflamar.

A3: Pero en realidad el corticoide no es para desinflamar, en realidad tendría que ser un antibiótico porque viene con un proceso infeccioso y después agregar paracetamol.

*Ambos docentes observan los intercambios entre los estudiantes en silencio. Uno de ellos toma notas*

A2: El corticoide es para otras cosas.

A4: No, los corticoides en realidad sí son un medicamento antiinflamatorio. Lo que hacen es que también reducen la actividad del sistema inmunológico que defiende el organismo de otras enfermedades y otras infecciones. Entonces, por ahí al dar un corticoide en realidad uno deja más expuesto al

organismo a tener otro tipo de infección.

A3: Sí, es así. Al dar directamente un antibiótico se ayuda a que la infección no avance y el paracetamol es para el dolor después. Así se va a bajar la inflamación cuando se vaya la infección. Es como una consecuencia natural de reducir la infección que remita la inflamación.

A1: Claro, claro. Creo que el corticoide se utiliza cuando hay inflamación, pero sin infección. Como cuando tenés una inflamación, por ejemplo, de asma o algo así, que son inflamaciones, pero no son infecciones. Cuando hay una bronquiolitis, por ejemplo, ya te dan antibiótico porque es un proceso infeccioso y el antibiótico te termina bajando la inflamación porque reduce la infección.

Docente 1: Entonces resumimos para avanzar y pasar a otro caso. En esta situación vamos a indicar exodoncia. Entonces hacemos estudios complementarios, ingesta de alimentos, profilaxis, tratamiento con antibióticos y paracetamol, antes y después de la intervención y la exodoncia. ¿Estamos todos de acuerdo?

*El estudiantado asiente en forma conjunta. La docente pregunta a la alumna que presentó si tiene alguna otra duda con su caso, quien responde que no. La docente propone seguir con el caso de otro alumno. Se continúa con la misma dinámica y presentan cuatro estudiantes más. Luego, la docente comenta que todos deben compartir sus presentaciones en el campus virtual y solicita que cada presentador haga un informe sobre las cuestiones conversadas acerca de su caso. Recuerda al resto inscribirse en la grilla y que todos los casos se sintetizarán. Detiene la grabación e informa que ha finalizado la clase. Los estudiantes se despiden. Se cierra la sala de videoconferencia a las 5:15 p.m.*

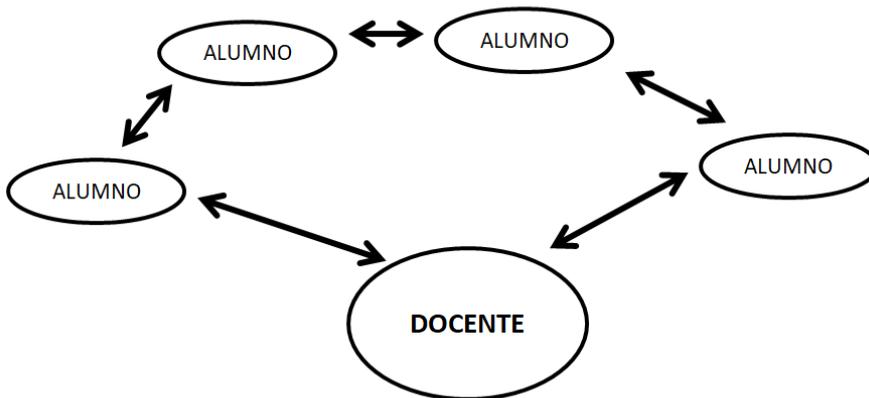
En esta secuencia, los intercambios más frecuentes suceden entre estudiantes. Se debaten ideas, sugerencias y reflexiones en torno a las decisiones clínicas, diagnósticos y tratamientos, con la articulación de la teoría y la práctica en función de los casos explorados. Las intervenciones docentes se realizan en momentos específicos del trabajo grupal a fin de integrar debates, dar cierre a los intercambios y reorientar las participaciones a nuevos focos temáticos.

El fragmento muestra una forma de comunicación más horizontal, a partir de la cual la posición del docente adquiere un lugar complementario al desarrollo del contenido y a la construcción del conocimiento compartido entre estudiantes. Si bien aún no hay una situación de interacción dialógica (como describiremos luego), se evidencia que los docentes dan lugar al intercambio de marcos epistemológicos, conocimientos adquiridos y posicionamientos clínicos. La voz docente orienta al sintetizar los debates desplegados, focalizar en determinados aspectos y proponer nuevas temáticas a ser abordadas. La Figura 2 muestra cómo predominan las interacciones entre pares, la comunicación deja de estar centrada en el docente y la configuración radial aparece

en momentos puntuales ya que no todos los intercambios “pasan” por el profesor.

## Figura 2

*Intercambios entre docente y alumnos en la secuencia comunicativa-participativa*



*Nota.* Elaboración propia.

La cuarta secuencia es la comunicativa - dialógica. En ella la alternancia de la voz se instala de modo casi natural en el trabajo del grupo clase. Se identifica una alternancia sin orden, que acompaña el devenir del espacio en forma flexible. Esto contribuye con el desarrollo de una conversación que sucede entre varias personas de la clase, que en forma diversa exponen sus ideas y comentarios. La voz del docente es la que menos aparece y existe una fuerte presencia de los intercambios estudiantiles, por ello caracterizamos al modelo como *estudiante - estudiante - estudiante*.

A continuación, se presenta el fragmento de una tutoría optativa realizada por videoconferencia que corresponde a la asignatura B y está a cargo de un docente asignado para los espacios prácticos. Hay 33 estudiantes inscriptos.

*A las 2:00 p.m. el docente da ingreso a los estudiantes y los saluda. Pide que activen cámaras y micrófonos, los estudiantes asienten y hacen pruebas para chequear el funcionamiento del audio. Hay 12 estudiantes presentes. El docente explica que la idea es debatir en pequeños grupos cuestiones acerca de los temas vistos y que él pasará por cada grupo para asistir en caso de dudas. Comenta que los dividirá por salas de trabajo y recuerda que deben aceptar para unirse a una sala. Crea tres salas de trabajo y distribuye cuatro estudiantes por sala en forma aleatoria<sup>6</sup>. La observadora ingresó a la primera sala con tres estudiantes (el cuarto miembro del grupo no se conectó).*

A1: Una de las cosas en que tengo dudas y lo leí varias veces pero no me queda claro es qué aguja tengo que elegir para cada sutura. No recuerdo qué es importante o qué tengo que leer de la información que está en el *packaging* de la aguja. ¿Qué es lo más significativo? Creo que te decía la calidad del hilo pero no lo entiendo.

A2: Yo tengo uno acá, les muestro (*toma un objeto y lo muestra a la cámara*). Acá te dice de qué tipo es el hilo, cuál es la composición.

A3: También te dice de la aguja. Por ejemplo, en ese que tiene Marcos dice tres octavos y eso indica la curvatura de la aguja. Y los milímetros que están al lado, no llego a ver, pero creo que dice 19 milímetros, eso es la longitud de la aguja desde una punta hasta la otra punta, considerando que es curva, es lo que mide de extremo a extremo.

A2: Yo me acuerdo que la foto que está acá afuera es el tamaño real de adentro. (*Señala la imagen que está en el frente del envoltorio*).

A3: Sí, la foto es en tamaño real y te indica bien para que vos tengas una idea si te sirve esa aguja o no te sirve esa aguja. Eso está muy bueno y fácil para decidir el tamaño porque si tenés que pasar de un lado al otro de una de las piezas vas a poder decidir directamente mirando el tamaño. (*El docente ingresa a la sala, mantiene la cámara encendida y el micrófono apagado. No anuncia su llegada y el grupo parece no haberla percibido*).

A1: Pero no hay tanta variación entre los tamaños. Quiero decir, puedo comprar algunos chicos, otros medianos y otros más grandes.

A2: Claro, más o menos, después te vas equipando con más, según lo que necesites porque las agujas las vas a usar hasta que pierdan la punta. Es decir hasta que dejen de cortar, ahí ya vas a ir comprando otras. Las reutilizás varias veces, obvio, esterilizándolas bien.

A2: Después acá también te aparecen cuatro ceros. Y ves que acá (*muestra el objeto y lo acerca a la cámara*) te dice el diámetro del hilo, lo que mide el espesor del hilo. Te dice qué tan grueso es.

A3: Claro, y cuánto más ceros es más fino. Creo que es así, ¿no?

A1: Sí, es así. Me acuerdo que cuantos más ceros más fino es. A medida que aumentan los ceros es un hilo más fino. Me acuerdo porque parece una proporción inversa. Más ceros indica que es menos grosor. (*Risas de los tres estudiantes*).

A2: Pero para elegir un hilo tenés que tener en claro el material. Y acá te dice si es reabsorbible o no reabsorbible. Antes decía si era absorbente o no absorbente y casi me mata el profe. Es reabsorbible y no reabsorbible. Me acuerdo que me dijo absorbente son los pañuelitos o el papel de cocina, que

retienen el líquido. (*risas*). Acá lo que importa es si va a desaparecer o no, si el cuerpo lo absorbe o no.

A3: Dentro de cada uno de estos de los reabsorbibles tenés los que son orgánicos y sintéticos y los que son no reabsorbibles están los orgánicos, los sintéticos y los metálicos.

A2: Para elegir qué es lo que vas a utilizar primero tenés que pensar en la sutura que tenés que hacer.

A1: Algo de eso me acuerdo.

A2: Y cuándo utilizar uno u otro.

A3: El reabsorbible lo usas cuando es una sutura en un espacio muy profundo y al que no podés acceder después para sacar los puntos.

A1: Claro, en planos profundos, en planos profundos.

A2: ¿La seda es un hilo reabsorbible o no reabsorbible?

A1: Creo que es un hilo no reabsorbible porque no desaparece. El cuerpo no lo puede absorber.

A3: Yo creo que es reabsorbible.

A1: ¿Seguro? Me parece que no se puede transformar en el cuerpo. Busquemos en la clase, en el ppt (*se refiere a la presentación en PowerPoint del docente*) de la otra semana. (*Los tres estudiantes dirigen sus miradas en otras direcciones y no hacia la pantalla*).

A1: Acá está en el gráfico de la clase cuatro, es no reabsorbible. Golazoooo. ¿Cuáles son entonces hilos reabsorbibles orgánicos?

A2: El de colágeno, por ejemplo. Porque está hecho con materiales orgánicos.

A3: Claro, y sintéticos me acuerdo los hilos tensores de ácido poliláctico para utilizar en la cara. No entiendo bien cómo funcionan. ¿Ustedes?

A1: El colágeno es proteína y su función es ayudar al desarrollo del tejido conectivo, como la piel, cartílagos, huesos, tendones y los órganos. Se entiende, entonces, que con estos hilos como son suturas profundas me puedo asegurar de que se reabsorben y además fortalece el tejido. No tengo que acceder para retirar el hilo.

A2: Y también creo que va a depender del tiempo si uso un orgánico o uno sintético. Los orgánicos se degradan más rápido, por ahí en 2 semanas. Los sintéticos por ahí en un poco más, uno o dos meses. Y si es una herida que tarda en cicatrizar porque es una zona de mucha humedad voy a elegir uno que tarde más en degradarse.

A3: Los sintéticos tardan un poco más de un mes, casi dos meses.

A1: Claro, también hay que tener en cuenta en qué momento o cuánto puede tardar la cicatrización de esa herida.

A2: Otra cosa que me acuerdo es que los hilos orgánicos se reabsorben por un proceso enzimático. Es decir van a haber enzimas que van a degradar la masa de ese hilo. Mientras que los otros, los sintéticos, se van a resolver por un proceso de hidrólisis que es cuando hay alta presencia de agua de fluidos del organismo y se van a degradar así.

A3: Siempre que el organismo degrada algo, se va a producir una, un proceso inflamatorio. Por eso nos decían en la clínica que no teníamos que usar en heridas superficiales este tipo de hilos reabsorbibles porque provocan una inflamación. Y entonces lo más probable es que genere más molestia y que pueden generarle una situación incómoda al paciente.

A1: ¿Y cuáles son los no reabsorbibles? ¿Cuáles se acuerdan? Entiendo que son los que se utilizan en estas zonas más superficiales.

A3: Acá sí, entonces el de seda, que no se reabsorbe.

A2: Y también el *nylon*. Creo que la seda es multifilamento y permeable a las secreciones. Y como en la boca va haber bacterias conviene el *nylon*. Los múltiples filamentos de la seda pueden hacer que se alojen las bacterias y se haga una infección.

A1: Sí, el *nylon* es un hilo, un filamento. Eso está bueno porque entonces no va a pasar esto, por ejemplo que las bacterias a nivel de la boca entren por los filamentos. Van a estar ahí al lado y no van a generar ninguna otra infección.

A3: También está bueno porque es impermeable en cuanto a las secreciones y no se moja. Entonces también va a ayudar a esto que dicen que no se alojen las bacterias.

A2: ¿Pero el *nylon* no viene también multifilamento? Porque me acuerdo que cuando vimos acerca de la tensión que resiste cada hilo mencionaron que los que resistían más eran los multifilamento y el *nylon* estaba entre los que eran multifilamento que resistían más tensión.

A1: Mmmm no estoy seguro. Esperen que busco la clase de nuevo. (*El estudiante dirige la mirada hacia abajo y pasa unas hojas de lado*) Sí, hay versiones del *nylon* multifilamento. Pero me parece que nosotros utilizamos siempre en la facultad el monofilamento del *nylon*. Preguntemos después en la clase.

A2: Dale igual pensemos un poco. Si fueran todos multifilamento no podemos utilizar ninguno en la boca y se entiende que alguno de estos tiene que

ser monofilamento. Supongo que el multifilamento de nylon debe ser para mayor resistencia y las mismas condiciones de no dar cabida a las bacterias. Debe ser el mono el que nosotros utilizamos en lo más común.

A3: Sí, es verdad. Debe ser el mono. Con los hilos no reabsorbibles es igual. Nos tenemos que preguntar acerca del tipo de sutura y el lugar donde voy a realizar esa sutura. Y qué es lo que quiero evitar. Si por ejemplo es en la boca y hay muchas bacterias voy a utilizar un mono filamentosos. Y seguramente el *nylon* que es impermeable y que no va a alojar bacterias. Ahora, sí tengo que hacer una sutura más profunda y no donde están tantas bacterias, puedo optar por no reabsorbible que puede ser orgánico. En este caso, la seda. Ahora, si es en plano más profundo, reabsorbibles.

A1: La seda es muy fácil de utilizar. Porque es blando, es maleable. A mí me gusta mucho usarlo. Pero entonces el tema es que en algunas zonas no se puede utilizar. Y ahí hay que usar el de *nylon*. Ahí no me siento muy cómodo utilizándolo.

A3: Sí, tal cual, el de *nylon* es más rígido, a mí me cuesta más anudarlo.

A2: Claro, hay que estar más canchero con las suturas.

A1: ¿Tienen más tiempo? ¿Quieren que le pidamos al profe que nos diga lo del *nylon*?

A3: Sí, dale

A2: Sí.

A1: Le escribo por el chat que se sume a nuestro grupo.

Docente: Estoy aquí desde hace un rato, estaba escuchando sus intercambios.

*El profesor responde las dudas de los estudiantes acerca del hilo de nylon. Les pide que sinteticen el intercambio que tuvieron y los estudiantes lo hacen. El docente completa con información teórica, interviene con preguntas de comprensión y al cabo de 30 minutos anuncia que concluye el trabajo en grupo. Les propone retornar a la sala de grupo total para dar algunas indicaciones para el parcial. De a poco retornan los 12 estudiantes. El docente anuncia la fecha del parcial y menciona tres fechas más con tutorías optativas para que el grupo se agende. Consulta si hay alguna duda más y concluye la clase. El grupo se despide y de a uno abandonan la sala. Cuando todos se fueron, se cierra la videoconferencia.*

En esta última secuencia el diálogo sucede prioritariamente entre estudiantes. Si bien el docente está presente no realiza intervenciones específicas. Por el contrario, permite que el diálogo suceda entre el estudiantado. Las participaciones se

profundizan más allá de las opiniones expresadas y avanzan hacia un intercambio organizado y sistematizado que se origina en los interrogantes estudiantiles y se focaliza en los contenidos de la enseñanza.

En este sentido, se evidencia una secuencia de intercambios que avanza de la *doxa*, del sentido común, no crítico, ni reflexivo hacia el *episteme* que implica reflexión, crítica y construcción del conocimiento. En la organización, el diálogo transita de modo fluido en una situación comunicativa donde el estudiantado tiene una distribución simétrica de oportunidades para intervenir en el desarrollo de los intercambios. Se presentan así procesos de interpretación y negociación de significados acerca de los contenidos que permiten avanzar en la construcción progresiva del conocimiento.

## Conclusiones

Los nuevos escenarios educativos mediados por las tecnologías permiten recuperar aspectos valiosos de la virtualidad. La necesidad de comunicarnos a través de espacios sincrónicos durante la pandemia permitió romper con prácticas instituidas de interacción prioritariamente presencial y articular instancias virtuales que permitieran re-contextualizar el encuentro entre docentes y estudiantes en un mismo tiempo y espacio. En las secuencias detalladas las oportunidades de construir conocimiento mediante el intercambio asumieron diferentes formas que no se encontraban determinadas por el medio, sino más bien por la intencionalidad pedagógica. En cada una de ellas, los docentes ofrecieron diferentes oportunidades de participación al tiempo que otorgaron deliberadamente información y recursos que les permitieron a los estudiantes actuar en dichas propuestas.

En este marco, el lenguaje se convirtió en mediación para el pensamiento y la acción (Alexander, 2018) y, en las diferentes secuencias, tanto la organización del espacio de diálogo como el discurso didáctico facilitaron o restringieron las posibilidades de construcción de los conocimientos. Así, pareciera ser que fue el docente quien instauró las condiciones de comunicación al interior del grupo en formación en cualquiera de las modalidades que se dictaron: grupo total, tutorías personalizadas obligatorias y tutorías optativas. La virtualidad, en este caso las videoconferencias, constituyen escenarios donde se producen los intercambios. Sin embargo, la interactividad que posibilitan no está marcada por las cualidades del medio sino por la intencionalidad deliberada por parte del profesor y la contribución responsable de los participantes en el acto comunicativo.

En las secuencias de mayor interacción (comunicativo-directiva y comunicativo-participativa) los intercambios asumieron características dialógicas principalmente por la existencia de una posición simétrica del estudiantado que permitió reflexionar sobre los contenidos, negociar significados y debatir posiciones. Asimismo, las posibilidades de diálogo parecen fortalecerse en espacios de intercambio con pocos estudiantes.

Mientras que las primeras secuencias informativa-directiva y comunicativa-directiva el estudiantado alcanzó números amplios (entre 45 y 30), las secuencias comunicativa-participativa y comunicativa-dialógica no superaron los 15 estudiantes.

En definitiva, la posibilidad de orientación hacia el diálogo queda constituida por la intencionalidad de la propuesta didáctica que da forma a los intercambios que han de suceder en los encuentros sincrónicos. Es esta intencionalidad la que brinda el encuadre de trabajo no sólo mediante las tareas propuestas y la modalidad de trabajo (en pequeños o grandes grupos), sino también mediante la organización de la circulación de la palabra durante los encuentros. Así, la decisión acerca del uso de las videoconferencias en la enseñanza y las cualidades que asumirán los intercambios allí, estará principalmente alineada con la intencionalidad de la propuesta pedagógica. Creemos que análisis pormenorizados como el que intentamos brindar en este trabajo, más allá de que se atengan a un contexto específico y delimitado, pueden ayudar a fortalecer el vínculo entre los procesos educativos, el uso de los espacios de intercambio en línea y la circulación del discurso.

## Notas

<sup>1</sup> Investigadora Asistente del CONICET con lugar de trabajo en el Centro Regional de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos. Es Doctora en Educación de la Universidad de Buenos Aires, Especialista en Tecnología Educativa, Licenciada en Ciencias de la Educación y Profesora de Educación Inicial. ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-2451-0235> E-mail: [moran.lourdes1@gmail.com](mailto:moran.lourdes1@gmail.com)

<sup>2</sup> Investigadora adjunta del CONICET con lugar de trabajo en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Doctora en Lenguaje, Literacidad y Cultura, Magister en Comunicación Intercultural, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación y maestra en educación primaria. ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-6026-4436> E-mail: [colombolaurama@gmail.com](mailto:colombolaurama@gmail.com)

<sup>3</sup> Al principio de cada fragmento, en itálicas, ofrecemos información para contextualizar la lectura. Indicamos entre corchetes la hora de algunas intervenciones para dar cuenta del transcurso del tiempo. Entre paréntesis y en itálicas reponemos información para facilitar la lectura.

<sup>4</sup> Meet es un servicio de videoconferencias desarrollado por Google.

<sup>5</sup> La letra "A" refiere a "Alumno/a" y el número de orden identifica a los diferentes estudiantes que intervienen en el intercambio.

<sup>6</sup> Las salas de trabajo o de reuniones son sesiones simultáneas en las cuales se distribuyen los participantes en forma aleatoria o personalizada por el organizador de la reunión.

## Referencias bibliográficas

Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers*

*in Education*, 33(5), 561-598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>

Almenara, J. C., & Cejudo, M. D. C. L. (2007). Propuestas de colaboración en educación a distancia y tecnologías para el aprendizaje. *Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa*, 23, a073-a073. <https://doi.org/10.21556/edutec.2007.23.492>

Bruner, J. (1988). Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Gedisa

Cazden, C. (1986). *Classroom discourse*. en M.E. Wittrock (ed) Handbook of Research on Teaching, Nueva York: Macmillan Publishing Company, 432-463

Coll, C. y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp.357–386). Alianza.

Coll, C., Mauri Majós, M. T., & Onrubia Goñi, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(1), 1-18. <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>

Edwards, D. (1995). A commentary on discursive and cultural psychology. *Culture & Psychology*, 1 (1): 55-65 <https://doi.org/10.1177/1354067X9511004>

Fairclough, N. 1992. *Discourse and social change*. Polity Press.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* McGraw-Hill.

Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5(1), 1-8. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticass/article/view/3675>

Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 1-14. <https://doi.org/10.1348/000709909X479853>

Mercer, N., & Wegerif, R. (2002). *Is 'exploratory talk' productive talk?* (pp. 93-115). Routledge.

Morán, L. (2021). Prácticas evaluativas en contextos de aula invertida y aprendizaje móvil. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(34), 98-112. <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v23i34.3152>

Morán, L., & Alvarez, G. (2014). Currículum abierto y flexible: análisis del caso de una materia universitaria con integración de TIC. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (45), a251. <https://doi.org/10.21556/edutec.2013.45.11>

Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1-8. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>

Stubbs, M. (1983). *Discourse Analysis: The Sociolinguistics Analysis of natural Language*, Chicago: Chicago University Press.

Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the internet age*. Routledge.

Wells, G., & Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the classroom. *The journal of the learning sciences*, 15(3), 379-428. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls1503\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327809jls1503_3)

Zavala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Grao.



## Juventudes en pandemia: una reconstrucción de las experiencias educativas en el nivel secundario y universitario

### Youth in Pandemic: a Reconstruction of Educational Experiences at Secondary and University Level

Magdalena Lemus<sup>1</sup>

#### Resumen

El artículo reconstruye las experiencias educativas juveniles durante la pandemia con el objetivo de comprender cómo fue vivida la educación remota de emergencia en Argentina. Además, identifica y compara qué aspectos motivaron el sostenimiento de la escolaridad y qué cuestiones resultaron más difíciles entre estudiantes de nivel secundario y universitario. El análisis realizado pretende aportar evidencia empírica para la comprensión del impacto social de la pandemia y también para el fortalecimiento de procesos educativos presenciales, virtuales e híbridos post pandemia. Para ello, se realizaron entrevistas en profundidad con jóvenes de distinto nivel socioeconómico que asistían durante la pandemia al nivel secundario y universitario en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). A partir del trabajo de campo cualitativo, se indagó en: a) las condiciones de acceso a tecnologías digitales (TD) durante la pandemia; b) las características que adquirió la relación con la institución educativa, con docentes y con compañeros/as y c) las dificultades, tensiones o ventajas experimentadas desde la perspectiva juvenil respecto de la escolaridad. Los principales hallazgos indican que las diferencias en las experiencias educativas entre ambos niveles no son atribuibles a distintas estrategias de educación remota, si no al modo en que éstas fueron recibidas por los grupos de estudiantes en relación con: la autonomía y la autorregulación juvenil; el sostenimiento del formato de evaluación y promoción como medida educativa en cada nivel y el rol de la sociabilidad con pares según el nivel educativo y el ciclo vital.

**Palabras clave:** educación remota de emergencia; universidad; escuela secundaria; Argentina

### **Abstract**

This article reconstructs the educational experiences of young people during the pandemic, with the aim of understanding how remote emergency education was experienced in Argentina. It also identifies and compares the aspects that motivated the continuation of schooling and the issues that were more difficult for secondary and university students. The aim of the analysis is to provide empirical evidence for the understanding of the social impact of the pandemic and also for the strengthening of face-to-face, virtual and hybrid educational processes post-pandemic. To this end, in-depth interviews were conducted with young people from different socio-economic backgrounds who attended secondary school and university in the AMBA (by its acronym in Spanish, Metropolitan Area of Buenos Aires) during the pandemic. The qualitative fieldwork explored: a) the conditions of access to DT (digital technologies) during the pandemic; b) the characteristics acquired through the relationship with the educational institution, teachers and peers; and c) the difficulties, tensions or benefits experienced from the young people's perspective in relation to schooling. The main findings show that the differences in educational experiences between the two levels are not due to different distance education strategies, but rather to the way they have been received by the groups of students in terms of: autonomy and self-regulation of young people; the maintenance of the format of evaluation and promotion as an educational measure at each level; and the role of the school in the educational process.

**Keywords:** Remote Emergency Education; University; Secondary School; Argentina

Fecha de recepción: 2024-03-04  
Fecha de evaluación: 2024-03-18  
Fecha de evaluación: 2024-05-07  
Fecha de aceptación: 2024-05-10

## Introducción

En mayo de 2023 la OMS anunció el fin de la pandemia de COVID-19. Esto implica que si bien el virus continúa circulando entre la población a nivel mundial ya no constituye una emergencia de salud pública con importancia internacional. En la Argentina, hace tiempo que hemos vuelto a hacer nuestra vida normal y las épocas de confinamiento han quedado muy lejos. En todos estos años, se ha producido un valioso conocimiento sobre los modos en que la pandemia de COVID-19 marcó la vida de las personas y, entre otras cuestiones, las llevó a reorganizar un sinnúmero de prácticas de su vida cotidiana (Gómez y Laino, 2022). Sin embargo, aún persisten interrogantes sobre los alcances del impacto de la pandemia en materia educativa, por ejemplo, en las experiencias de aprendizaje de los/as jóvenes y su relación con las tecnologías digitales (en adelante, TD).

Las medidas tomadas para prevenir la propagación del virus incluyeron el cierre de las instituciones educativas en todos sus niveles y la implementación de una batería de políticas públicas, normativas y programas que orientaban y sostenían las estrategias de continuidad pedagógica a través de soportes virtuales (plataformas educativas, correo electrónico, *WhatsApp*, entre otros) y físicos (cuadernillos impresos, fotocopias, etc.). Estas acciones implicaron la modificación transitoria de las prácticas educativas formales, que pasaron a realizarse de forma remota y, en buena parte, mediadas por TD, cuestión que no estuvo exenta de tensiones, expectativas y críticas (Alzina, Dabenigno, Di Piero y Freytes Frey, 2022). La situación de excepcionalidad que atravesó al sistema educativo, ha sido abordada por investigaciones que dieron cuenta de los efectos de la pandemia en las desigualdades en el acceso a dispositivos y conectividad (Ithurburu, 2021), en las formas que adoptó el trabajo y el bienestar de los/as docentes (Martín, 2023) y en las dinámicas de organización familiar, el trabajo doméstico y los cuidados (Duek y Moguillanksy, 2021).

Respecto de los/as estudiantes, gran parte de los trabajos se centraron en analizar los desafíos para sostener la escolaridad de niños/as de nivel inicial y primaria, e indagaron en las dificultades relativas al acceso a TD como también a saberes y habilidades que necesarias para acompañar estas experiencias. Lasén y Megías (2021) han señalado que, en materia de TD, tanto adultos/as como jóvenes suelen caer bajo el “mito del nativo digital” y asumir que las generaciones más jóvenes no requieren ayuda para aprender con TD como lo demandan los más pequeños/as. Durante la pandemia, esta creencia llevó a opacar las dificultades que los/as jóvenes experimentaron para acceder a TD pero, fundamentalmente, para gestionar el tiempo de aprendizaje frente a las pantallas, organizarse, mantener la atención, entre otros (Lasén y Megías, 2021). En otras investigaciones se ha planteado la necesidad de indagar en la perspectiva juvenil sobre la escolaridad en pandemia e identificar qué esperan de la educación post pandemia (Goñi y Ulzurrun, 2022).

Por lo señalado, en este trabajo nos proponemos describir las experiencias educativas juveniles durante la pandemia para comprender cómo fueron vividas las acciones y prácticas que involucró la puesta en marcha de la educación remota de emergencia. A su vez, buscamos identificar y comparar entre estudiantes de nivel secundario y universitario qué aspectos los motivaron a sostener la escolaridad y qué cuestiones resultaron más difíciles y/o merecieron más críticas. El análisis que presentaremos, además de aportar evidencia empírica para la comprensión del impacto social de la pandemia, se realiza con miras a fortalecer procesos educativos post pandemia, en el marco de una profundización de las tendencias hacia modelos híbridos de educación caracterizados por la plataformización, en un contexto de persistencia de desigualdades sociales (Dalle, Benza, Chávez Molina y Maceira, 2023) que contribuyen a la configuración de posiciones ventajosas o desventajosas en relación al recorrido educativo (Guerrero Salina y Valdivia Sánchez, 2022).

Para abordar nuestros objetivos, indagamos en: a) las condiciones de acceso a TD durante la pandemia; b) las características que adquirió la relación con la institución educativa, con docentes y con compañeros/as y c) las dificultades, tensiones o ventajas experimentadas desde la perspectiva juvenil respecto de la escolaridad. Para ello, analizamos entrevistas en profundidad con estudiantes de nivel secundario y universitario del AMBA, realizadas durante 2021 y 2022 en una investigación de mayor alcance que estudió las formas que adquirió la vida cotidiana de personas de distintas edades, géneros y niveles socioeconómicos residentes en el AMBA durante la pandemia.

En el próximo apartado, presentaremos una selección de hallazgos a nivel nacional y la perspectiva teórica que guió la investigación. Luego, describiremos la metodología utilizada y, a continuación, abordaremos los resultados alcanzados. Finalmente, en las conclusiones sintetizamos los hallazgos más significativos e identificamos futuras líneas de indagación.

## **Estado de la cuestión y referencias teóricas**

Las experiencias de las juventudes en la pandemia se han abordado considerando cuestiones de sociabilidad, trabajo y/o educación (Di Napoli, Gogolino y Bardín, 2022; García Bastán, Pinto y Paulín, 2022, entre otros), y haciendo hincapié en la articulación de éstas dimensiones con las emociones y la afectividad (Kaplan, Glejzer, Catelli, Vinocur, Szapu, Arevalos, Orbuch, García, Adduci, Sulca, Abecasis, Orguilla, y Sukolowsky, 2021; Semán y Navarro, 2022). El trabajo elaborado por Kaplan *et al.* (2021) brinda elementos interesantes para pensar la relación entre la experiencia educativa en pandemia y la afectación emocional de los/as jóvenes. Según los/as autores/as, la pérdida atravesó la experiencia vital y educativa de los/as jóvenes: pérdida del año escolar y de las expectativas allí depositadas pero también

la pérdida fue asociada al posible contagio y muerte de seres queridos, así como a las potenciales pérdidas económicas en los hogares (Kaplan *et al.*, 2021). Los/as autores/as, también encontraron entre los/as jóvenes un sentimiento extendido de soledad producto de no contar con el sostenimiento cotidiano y físico de amigos/as, compañeros/as de escuela y docentes (Kaplan *et al.*, 2021). De esta forma, la pérdida del lazo social se configuró para las juventudes como una de las cuestiones más significativas de la pandemia (Kaplan *et al.*, 2021). Relatos sobre la pandemia en donde emerge la idea de “tiempo perdido” también fueron identificados por Linne (2023) en una investigación con docentes y estudiantes argentinos/as y mexicanos/as, poniendo de relieve que las prácticas educativas y de sociabilidad que tenían lugar de forma presencial dentro de los muros de la escuela no lograron formatos equivalentes en la virtualidad. El malestar frente al encierro y la imposibilidad de encontrarse con vínculos afectivos fuera del hogar, junto a la añoranza de la escuela como espacio físico de encuentro y contención con pares y adultos/as pero también de distracción de problemas en el hogar, también fueron registrados en la investigación de Di Nápoli *et al.* (2022) como rasgos de la experiencia juvenil en pandemia. Estos trabajos constituyen antecedentes directos para el presente artículo en tanto aportan evidencia empírica de relevancia para indagar en el rol de las emociones y los afectos en la experiencia de pandemia, así como abordar la colisión entre las expectativas juveniles sobre la educación y las formas efectivas que tomó a partir de la implementación de la educación remota de emergencia.

Un conjunto de trabajos nos permiten trazar un mapa de experiencias comunes entre los/as estudiantes de nivel secundario. Allí se destacan las dificultades para comprender los contenidos educativos y las consignas dadas, la ausencia de una retroalimentación con los/as docentes como solía tener lugar presencialmente y los obstáculos encontrados por los/as jóvenes para organizarse y cumplir con las tareas asignadas en los tiempos previstos (Di Nápoli *et al.*, 2022). Cuestiones afines a éstas fueron señaladas por García Bastán *et al.* (2022), quienes destacan la centralidad que tuvieron los vínculos de confianza entre jóvenes y adultos/as para afrontar la pandemia, tanto respecto del sostenimiento entre jóvenes como respecto al esfuerzo docente para acompañar a los/as estudiantes, acentuando una tendencia hacia la personalización del vínculo en pos de la continuidad pedagógica (García Bastán *et al.*, 2022). Los/as autores/as también encontraron que las formas de acompañamiento basadas en la comunicación escrita -por ejemplo vía documentos subidos a las plataformas- fue experimentada como insuficiente por los/as jóvenes en tanto echaban en falta la dimensión corporal en la interacción (García Bastán *et al.*, 2022).

En relación a la educación superior, Bordignon y Dughera encontraron que las problemáticas más frecuentes fueron las relativas al uso de *software* y plataformas, al desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje mediadas por TD, al acceso a Internet y a dispositivos, y a la alta carga de trabajo y fatiga, tanto en docentes

como estudiantes (Bordignon y Dughera, 2023). Otros trabajos también identificaron que, entre los/as estudiantes, la ausencia de un espacio propio se convirtió en un obstáculo para cursar y estudiar, y fue difícil delimitar los momentos de aprendizaje académico dentro del espacio hogareño (Brun, Borgobello, Prados y Pierella, 2022; Macchiarola, Pizzolitto y Pugliese Solivellas, 2021; Morán, Álvarez y Manolakis, 2021). Las investigaciones han destacado la importancia dada por los/as estudiantes a la interacción e intercambio con docentes y compañeros/as, aspectos clave en las prácticas de aprendizaje aunque no siempre considerados en las propuestas de educación remota de emergencia (Brun *et al.*, 2022). En la perspectiva estudiantil, estas dificultades coexistieron con “facilidades” de la educación remota de emergencia, como ahorrar tiempo y dinero en el traslado hasta la sede universitaria (Macchiarola *et al.*, 2021).

La reconstrucción del estado de la cuestión, nos propone entender que la experiencia estudiantil en pandemia estuvo atravesada dificultades de distinto tipo, así como por ambivalencias y contradicciones. A su vez, da cuenta de las cuestiones afectivas y emocionales como aspectos que requieren ser tenidos en cuenta. Sobre estas cuestiones nos detendremos en el análisis de las entrevistas con estudiantes de nivel secundario y universitario, buscando identificar la trama de estructuras y relaciones que participó en la configuración de la experiencia educativa en pandemia. Antes de eso, presentamos las referencias teóricas que orientarán nuestro análisis.

Las experiencias educativas tuvieron lugar en un contexto caracterizado por procesos de plataformización e informacionalización ya en curso, que se vieron acentuados por la pandemia (Bordignon y Dughera, 2023). La informacionalización refiere “a la producción de bienes informacionales primarios, información digital en sus diferentes variantes a través de tecnologías digitales” (Bordignon y Dughera, 2023, p. 174) que tiene lugar al utilizar TD de forma rutinaria en distintas esferas de la vida cotidiana. De esta forma, lo que otrora eran “manifestaciones informales y efímeras de la vida social” (Van Dijck, 2016, p. 22) que no quedaban inscriptas ni registradas de ninguna forma más que en ese momento de intercambio, ahora están permeadas por plataformas y se han convertido en “inscripciones formalizadas que, una vez incrustadas en la economía general de los grandes públicos, adquieren un valor distinto” (Van Dijck, 2016, p. 22). La plataformización implica que, en el marco de la informacionalización, las plataformas “se posicionan como intermediarios que aglutinan a diferentes usuarios: clientes, anunciantes, prestadores de servicios, productores, proveedores e incluso objetos físicos” (Srnicsek, 2018, p. 55). De acuerdo con Van Dijck (2016), uno de los rasgos que caracteriza la experiencia como usuarios/as es la dificultad para distinguir entre categorías de plataformas, dado a que continuamente están tratando de ganar nuevos nichos y segmentos y, para ello, amplían su ámbito de incumbencia.

La pandemia con las medidas de aislamiento y de educación remota de emergencia, configuraron un escenario privilegiado para el avance de plataformas en nuevas regiones de la vida cotidiana y las interacciones, pero con una desigual distribución del *hardware*, *software* e Internet, y los saberes tecnosociales requeridos (Bordignon y Dughera, 2023). Si bien en el nivel secundario y universitario ya se utilizaban distintas plataformas libres y privativas, esta tendencia se acentuó significativamente a partir de la educación remota de emergencia donde hubo “no solo un crecimiento cuantitativo de la plataformización en dicho nivel, sino y sobre todo la creación de ecosistemas digitales, es decir, cada aula se conforma a partir de un conjunto de plataformas y aplicaciones destinadas a la enseñanza y el aprendizaje” (Bordignon y Dughera, 2023, p. 175). En este marco, buena parte de las relaciones, así como cuestiones administrativas y organizacionales de los sistemas educativos, se gestionaron principalmente a través de plataformas de Internet (Bordignon y Dughera, 2023).

Las transformaciones que experimentó el sistema educativo producto de la pandemia difícilmente puedan enmarcarse en la educación a distancia. Esto ocurre al menos por dos cuestiones, como son la ausencia de una planificación y organización curricular previa que asume de entrada la no copresencia física entre estudiantes y docentes, y la producción de recursos y materiales didácticos que se realizó sobre la marcha y no fue producto de diseños curriculares a distancia preexistentes en donde los recursos tienen un lugar jerarquizado (Bordignon y Dughera, 2023). Por lo tanto, conceptualizamos a las prácticas educativas en pandemia como educación remota de emergencia (ERE), definida según el Consejo Interuniversitario Nacional como una “modificación transitoria en la modalidad de dictado y evaluación sin transformación de la modalidad presencial de las carreras, sino en adaptación temporal al contexto debido a la emergencia sanitaria” (Martín, 2023, p. 47). El conjunto de cambios pasajeros que implicó la ERE tuvo como objetivo facilitar la evaluación y acreditación de materias así como la finalización de las carreras (Martín, 2023). Esto aplicó para todos los niveles educativos y no buscó “recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien proporcionar acceso temporal a la instrucción y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de instalar durante una emergencia o crisis” (Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020, p. 17, citados en Macchiarola *et al.*, p. 199). La ERE conllevó también la puesta en marcha de estrategias de continuidad pedagógica, entendida como “el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles con intencionalidad inclusiva y de sostén en el sistema educativo universitario” (Martín, 2023, p. 45) y en todos los niveles educativos.

En un contexto novedoso e incierto, las formas que adquirió la ERE sumadas a las medidas de restricción de la circulación y aislamiento, modificaron drásticamente el paisaje en donde tenían lugar las experiencias educativas de las juventudes, caracterizadas históricamente por determinados usos del tiempo y el espacio. Para abordar éstas cuestiones retomamos la noción de experiencia escolar propuesta por Dubet

y Martuccelli que asume que en las instituciones educativas no solo se reproducen valores, normas y posiciones sino que también se producen calificaciones, actitudes y disposiciones y en este marco “(...) los alumnos construyen su experiencia, “fabrican” relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 15). Esto implica que, en las instituciones educativas, los individuos adquieren calificaciones y aprenden a ocupar ciertos roles y “se constituyen en sujetos en su capacidad de manejar su experiencia, de devenir, por una parte, en autores de su educación” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 14).

En sintonía con esta conceptualización, González y Crego (2023) proponen entender a la experiencia educativa “en el marco de tramas de relaciones sociales y políticas más amplias, estableciendo conexiones con problemáticas del poder y disputas por las formas en que el orden social es configurado” (González y Crego, 2023, p. 8). Inmersas en estas tramas, las experiencias se configuran en la articulación entre la experiencia subjetiva y lo social, contribuyendo a “comprender cómo actúa un sujeto en un espacio socialmente estructurado, dando cuenta de la heterogeneidad de lo vivido, lo que se reproduce y lo que emerge” (González y Crego, 2023, p. 8). Para abordar las experiencias, los/as autores proponen atender a las dimensiones subjetivas, relacionales y estructurales y al juego entre expectativas y representaciones juveniles y prescripciones del formato escolar que tiene lugar en un espacio y tiempo determinados (González y Crego, 2023).

Por último, retomamos la tesis de Martuccelli (2021) respecto de la gestión anti-sociológica y tecno-experta de la pandemia en tanto enfoque que incentiva un análisis crítico de las condiciones y medidas que modelaron las experiencias en pandemia. Destacamos especialmente su análisis respecto a las representaciones sobre a sociabilidad y de los modos de vivir el espacio, en donde se tendió a representar de forma estandarizada y homogeneizante a las sociedades, ignorando -al menos inicialmente- las desiguales condiciones materiales y habitacionales para sostener las medidas de confinamiento (Martuccelli, 2021). A su vez, según el autor, éstas medidas tuvieron poco en cuenta la importancia que la sociabilidad tiene para las sociedades:

La sociabilidad no es un lujo, es una dimensión constitutiva de los seres humanos. (...) El equilibrio personal pasa por la sociabilidad —los individuos se sostienen existencialmente porque están sostenidos por un conjunto muy amplio de soportes (Martuccelli, 2007) —. Estos soportes son parte constitutiva de la vida humana; una realidad muy alejada del imaginario de la «vida» sin cualidades de la gestión tecno-experta. (Martuccelli, 2021, p. 9)

Las representaciones tecno-expertas sobre la sociabilidad albergaron miradas sobre las relaciones de las personas con las TD, y a través de éstas, que contribuyeron a profundizar tendencias sociales ya existentes hacia la informacionalización y plataformización en varias esferas de la vida cotidiana, a la vez que parecieron

ignorar que la conectividad se sirve de las interacciones, de las conexiones humanas pero no la reemplaza (Martuccelli, 2021).

## **Metodología**

El análisis que presentamos se basa en una investigación cualitativa que se llevó a cabo entre 2021 y 2022, en el marco de un proyecto colectivo que analizó las experiencias de la pandemia de COVID-19 en distintas dimensiones de la vida cotidiana de personas de distintos géneros, edades y niveles socioeconómicos residentes en el AMBA.

En el marco del proyecto, se realizaron setenta y ocho entrevistas en profundidad (virtuales y/o presenciales) con adultos/as y con jóvenes. Para la selección de las personas a entrevistar, se definieron perfiles siguiendo la lógica del muestreo teórico en etapas sucesivas (Rapley, 2014). Los perfiles utilizados para la selección, combinaban niveles socio-económicos, inserciones laborales, lugar de residencia, niveles educativos y prácticas de consumo, lo cual permitió reunir experiencias heterogéneas. Para la clasificación por nivel socioeconómico (NSE) utilizamos el esquema de NSE adaptado elaborado por SAIMO: ABC1 superior y media alta; C2 media típica, C3 media baja, D1 baja superior, D2E baja inferior y baja baja (Clemenceau, Fernández Millán y Rodríguez, 2016).

A los fines de este trabajo, concentramos nuestra indagación en aquellas personas de hasta treinta años inclusive que, al momento de ser entrevistadas, se encontraban cursando estudios secundarios o superiores. Así, seleccionamos diez casos (seis varones y cuatro mujeres) que presentan distintos perfiles socioeconómicos (ABC1, C2, C3 que corresponden a clase superior y media alta, media típica y media baja respectivamente) y educativos distintos (estudiantes de secundaria, terciario y universidad). Las entrevistas fueron analizadas con Atlas ti.

## **Vivir y estudiar en pandemia**

A lo largo de este apartado, presentamos el análisis de las entrevistas realizadas con jóvenes y ponemos en diálogo nuestros hallazgos con investigaciones contemporáneas. Para enfatizar la comparación entre las experiencias de jóvenes de distintos niveles educativos, comenzamos con el análisis sobre estudiantes secundarios/as y, a continuación, abordamos el nivel universitario.

La irrupción de la pandemia y las medidas asociadas para contenerla, generaron cambios drásticos y repentinos en la vida cotidiana de la población, que se asentaron sobre desigualdades de distinto tipo ya existentes (Dalle *et al.*, 2023). Desde antes de la pandemia, los/as jóvenes entrevistados/as contaban con conexión a Internet en el hogar y con teléfono móvil con datos. Algunos/as también tenían computadora

de escritorio o personal. A diferencia de las dificultades de acceso entre grupos vulnerables (Maina, Bassel y Papalini, 2022; Anderete Schwal, 2021; entre otros), para los grupos sociales con los que investigamos (fracciones de clase media y clase superior), la cuestión del acceso no se reveló como una problemática significativa durante la pandemia, aunque en algunos casos tuvieron que sortear obstáculos para lograr un uso personalizado e intensivo de las TD.

Dado que todos los niveles educativos pusieron en marcha estrategias de ERE, el formato educativo se vio alterado para todos/as los/as entrevistados/as. Retomando lo señalado por Gonzalez y Crego sobre la importancia de “prestar atención a las relaciones entre política educativa y los procesos de configuración de experiencias escolares” (2023, p. 11), consideramos que las medidas de confinamiento y de ERE transformaron -al menos momentáneamente- la dimensión estructural de la experiencia educativa de los/as jóvenes tanto en relación a los aspectos temporal y espacial, como respecto del diálogo entre éstos y las demás prácticas de la vida cotidiana de los/as jóvenes. En relación con esto, en los relatos juveniles se identifican tres temporalidades que difieren entre el nivel secundario y el universitario producto de las normativas y medidas que rigieron a cada uno. Para el nivel secundario en el AMBA y CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires), las clases fueron virtuales durante 2020 y la primera mitad de 2021, combinando formatos con más peso de la sincronía o de la asincronía. En junio de 2021 comenzaron a implementarse propuestas híbridas que implicaban presencialidad alternada con clases virtuales, y que tuvo marchas y contramarchas producto de los cambios en la situación sanitaria. En 2022, se volvió a la presencialidad plena y sin interrupciones. En el caso del nivel universitario, durante todo 2020 y 2021 las carreras de grado y posgrado se dictaron de forma virtual, también combinando actividades sincrónicas y asincrónicas, y la vuelta física a las aulas fue en 2022. En este trabajo nos concentramos en las experiencias educativas relativas a los momentos de confinamiento social y cese de las actividades educativas presenciales para ambos niveles<sup>2</sup>.

De acuerdo con los/as entrevistados, la propuesta de continuidad pedagógica en ambos niveles se basó, en líneas generales, en una combinación de encuentros sincrónicos que buscaban reproducir la lógica áulica prepandemia, y un intercambio de materiales a través de correo electrónico, servicios de mensajería móvil o campus virtuales. De acuerdo con Lion, Schpetter y Weber (2021), durante la pandemia “lo sincrónico fue puesto en el centro de la escena como el “lugar de la clase” lo que genera cierto reduccionismo didáctico vinculado a cómo los propios docentes ponderaban qué significaba la clase” (Lion *et al.*, 2021, p. 46). Perspectivas acordes hallamos en nuestra investigación, en tanto para ambos grupos de jóvenes “tener clases” fue sinónimo de realizar encuentros virtuales sincrónicos con docentes y compañeros/as, cuestión sobre la que profundizaremos a continuación.

### “Tener clases” para estudiantes secundarios

Para comprender la experiencia educativa en la pandemia, es útil identificar el significado que tenía “ir a la escuela” previamente. En la literatura sobre el tema se ha enfatizado que las instituciones educativas son tanto un espacio de relación con el saber y de desarrollo nuevas habilidades como de encuentro con pares y adultos/as, de socialización en modos de ser jóvenes, de construcción de redes y ámbitos de pertenencia y también son plataformas para experiencias y relaciones por fuera de la escuela (González y Crego, 2023). A su vez, Martuccelli ha señalado que “Los alumnos no van a la escuela solamente para permitir, liberándolos de su cuidado, el trabajo de los padres. La co-presencia en los centros educativos es el factor decisivo de la educación” (Martuccelli, 2021, p. 14). Los/as jóvenes entrevistados/as en nuestra investigación señalaron cuestiones similares: la escuela antes de la pandemia era fundamentalmente un espacio de distracción, de sociabilidad, de encuentro con compañeros/as y amigos/as y era esto lo que actuaba como sostén de todas las otras actividades y relaciones que allí tenían lugar (las rutinas, las tareas, la escucha atenta en clase). Los relatos de dos jóvenes ilustran a continuación estas ideas:

Candela: Muchas [clases] eran muy aburridas. Como que le perdía el sentido de estar escuchando a una persona hablar de algo que no me interesa. No sé, era muy pesado levantarte a la mañana y escuchar a una profesora hablar por dos horas seguidas de lo mismo.

Entrevistador/a: ¿Y vos sentís que el mismo tema, la misma profesora presencialmente hubiera sido distinto?

Candela: Y sí, porque ahí podía estar con mis amigos y podía haber otras cosas para distraerme. (Candela, 17 años)

(...) Por ahí fue malo porque ir a la escuela para algunas personas es como su lugar seguro, por ejemplo, a pesar de que en la escuela pueden pasar cosas malas, pero por ahí están mejor en la escuela que en su casa. (Valentina, 14 años)

Con el confinamiento social y la ERE, la sociabilidad entendida como en la vida prepandemia se vio interrumpida, alterada y, desde el relato juvenil, no se encontraron, en líneas generales, nuevas interpelaciones desde el saber escolar o los contenidos a aprender, y tampoco se vivió a la escuela como espacio de distracción o sociabilidad, como ocurría previamente. Así, en un contexto de una gran adversidad generalizada para todos los grupos etarios y de frecuentes tensiones y angustias a nivel familiar, los/as jóvenes no hallaron en el espacio escolar instancias de encuentros con sus pares ni, en general, instancias de contención u olvido de los problemas hogareños.

A su vez, para los/as estudiantes del nivel secundario “tener clases” en pandemia remitió a experiencias ambivalentes. Algunos/as anhelaban una mayor frecuencia de

encuentros sincrónicos a la vez que estaban a gusto con una menor carga horaria. En la mayor parte de las experiencias, las clases sincrónicas eran percibidas como situaciones poco convocantes porque se encontraban con clases extremadamente expositivas. En cambio, las experiencias más positivas eran las que planteaban dinámicas grupales participativas a través de ejercicios o juegos, que les demandaban estudio y preparación. Como relataba Pascual:

La virtualidad... yo lo sufrí bastante (...) había algo que me era muy tosco y lento de tener clases de esa manera (...) yo sé que saqué muy poco en el terreno académico estos dos últimos años, o sea, no digo que no aprendí nada, pero fue como una regresión muy fuerte por todo el tema de que bueno, estás encerrado en tu casa, estás viendo una pantalla por varias horas al día, eso ya te agobia mucho y te cansa la vista y la cabeza te queda... yo siento, personalmente, a mí me quedaba mucho más como agotada la cabeza después de eso.

(...) Bueno, teníamos dos clases, en cuarto año y en quinto tuvimos también, era como una simulación de política partidaria, entonces todo el mundo tenía que tomar un rol ponele, creo que nosotros nos tocó el FIT y básicamente tenías que informarte sobre ese grupo y ahí había todo un debate y tenías que representar esa posición política, entonces ya de base por ese lado te estabas informando como medio quieras o no, porque tenías que estudiar (Pascual, 18 años).

Cuestiones similares destacaron Guerrero Salinas y Valdivia Sánchez (2022) a partir de su investigación con jóvenes mexicanos de nivel secundario, para quienes las actividades escolares más atractivas y en las que más se involucraron durante la pandemia fueron las que se basaron en propuestas nuevas en donde tenían que participar activamente -en contraposición a realizar ejercicios con formatos ya conocidos- y que consideraba la puesta en juego de sus conocimientos para la resolución de la tarea, sus intereses y condiciones de vida actuales.

Entre los/as jóvenes entrevistados/as en nuestra investigación, las experiencias que resultaban más motivares convivían con la incomodidad percibida en los/as docentes frente a las cámaras apagadas y la poca participación oral durante las clases sincrónicas. Los/as jóvenes, en general, identificaban el esfuerzo docente para volver amenas y cercanas las instancias de encuentro pero eso parecía no ser suficiente para que participaran oralmente. Además, para algunos/as el formato virtual no solo generaba distancia si no que le dificultaba a los/as docentes realizar explicaciones en profundidad y abordar contenidos complejos. A esto se sumaban, a veces, problemas de conectividad y dificultades docentes para usar las plataformas:

Había un montón de profesores que no saben explicarse en virtual, y como no sabían explicarse no se entendía mucho. (...) Y algunos que, por

ejemplo, tenían poco Internet, y se les trababa, y no se entendía nada. Otros que no entendían nada directamente de las plataformas, así que no sabían comunicarse. Y así. Así que fue difícil. (Ramiro, 16 años)

(...) Vos veías a la mayoría de la gente, la mayoría de las clases y era una cosa de nadie con la cámara prendida, era la nada nada y nadie respondía y la mayoría desde la cama. Yo dos o tres veces lo habré hecho, o más de dos o tres veces (risas) (...) veías a todo el mundo con la cámara apagada y los que tenían la cámara prendida igual, estaban súper dispersos. (Pascual, 18 años)

Pero para los/as estudiantes tampoco era sencillo que las clases fueran cámara por medio. La mayoría no prendía la cámara por cuestiones de comodidad, como estar en pijama y/o en la cama, pero también por pudor a participar, plantear dudas, confundirse y quedar más expuestos/as que en una situación presencial. En este aspecto, la clase prepandemia en el espacio físico del aula, era considerada una instancia más sencilla para la interacción, más descontracturada y en donde había menor exposición:

Nadie tenía la cámara. Yo porque me daba vergüenza. (...) Igual decía “pobre profe, está viendo en la pantalla” (...) Aparte no sabés qué están haciendo del otro lado porque capaz estás hablando y por ahí están durmiendo y vos ni enterado (...) era todo silencio y cuando se hablaba estaban todos callados. Y si te confundías también quedabas como muy expuesto y por ahí te daba vergüenza. Y nadie contestaba, la profesora tenía que decir el nombre específico de la persona. Y había veces que ni contestaban y había veces que decían que se les había roto el micrófono y que por alguna razón tampoco podían escribir. Y creo que lo malo es que por ahí si vos lo ves presencialmente al profesor le preguntás más cosas, pero por Zoom no se lo preguntás. Después por Classroom tampoco, por Whatsapp tampoco, porque no sé, te da cosa, o al menos a mí me daba cosa. (Valentina, 14 años)

La experiencia que narra Valentina pone de manifiesto que las plataformas virtuales son experimentadas por los/as jóvenes como escenarios en donde tienen acciones con distintos sentidos pero también con códigos de conducta específicos. La soltura que pueden experimentar algunos/as jóvenes al momento de mostrarse en sus redes sociales publicando imágenes o videos de sí mismos (Lemus, 2021), así como expresando opiniones y/o gustos no debe ser leída como una habilitación para moverse de la misma forma en cualquier plataforma, desconociendo la existencia de fronteras y códigos que crean y recrean escenarios tanto *online* como *offline*.

Junto al pudor y la incomodidad, en la experiencia educativa de los/as estudiantes de secundaria se repite otro conjunto de sensaciones como la falta de motivación y desgano. Estas cuestiones son atribuidas, en buena medida, a la falta de

exigencia respecto de las actividades escolares (expresada en poca cantidad de tareas asignadas y de baja complejidad) y la imposibilidad de repetir de año o de desaprobado materias:

(...) Yo siento que los alumnos [antes de la pandemia] eran como más responsables que ahora y como que ya los profesores exigían más y todo eso y ahora exigen, pero los alumnos ¡no hacen! como que les quedó la costumbre del 2020 que no eran tantas cosas por hacer y así (...) me acuerdo porque nos mandaban la tarea por una plataforma y ahí al costado aparecía la tarea que habían dejado los profesores y te aparecía la tarea de toda la semana y digo “bueno, hago todo el lunes y después toda la semana no hago nada” (...) tenía un montón de tiempo libre. (Guido, 16 años)

Al principio de quinto, cuando recién empezó la cuarentena, tenía ganas de meterme y de hacer las tareas. Todo el primer trimestre me fue re bien porque hacía todo, o sea, me despertaba a la mañana, me conectaba a los *zooms* (...) hacía las tareas. (...) Y ya para el segundo trimestre, eso lo hice por la mitad de lo que sería el trimestre, y ya después abandoné mal, no hice nada. Y en sexto me pasó lo mismo. (...) Entendí que no importaba si hacía todo o no hacía nada, igual iba a aprobar. Y entonces me sacaron las ganas, se me fueron las ganas de intentar. (Candela, 17 años)

Las palabras de Candela ilustran cómo fueron procesadas por algunos/as jóvenes las flexibilizaciones en la exigencia escolar, así como las formas de evaluación y promoción. Las medidas tomadas en la secundaria incluían no utilizar calificación numérica y la imposibilidad de llevarse materias o repetir, con el propósito de atenuar el impacto de la ERE y contribuir a la permanencia escolar, especialmente en aquellos casos en donde continuar estudiando se había visto dificultado por diversos factores (económicos, de acceso a TD, entre otros). Sin embargo, en algunos/as jóvenes con situaciones socioeconómicas favorables como los/as aquí entrevistados/as, estas medidas contribuyeron a generar desinterés en tanto sentían que podían no estudiar, hacer lo mínimo indispensable, e igualmente iban a aprobar. Cuestiones similares hallaron previamente García Bastán *et al.* (2022) en una investigación con estudiantes secundarios/as cordobeses de clases populares, entre quienes identificaron cierto descontento respecto a la subordinación que percibían de los contenidos curriculares, frente al lugar más protagónico que habían recibido las estrategias de continuidad pedagógica en las propuestas de ERE (García Bastán *et al.*, 2022). Coincidimos con los/as autores/as cuando señalan que si bien la jerarquía dada al acompañamiento y el sostenimiento del lazo con la escuela deben ser comprendidos en el contexto de la urgencia inicial, hubiera sido necesario revisar tal jerarquía una vez que la ERE se comenzó a prolongar por varios meses, más teniendo en cuenta que ésta se asentó sobre situaciones que eran previamente heterogéneas y desiguales (García

Bastán *et al.*, 2022).

A su vez, surgen aquí varios interrogantes, en primer lugar, respecto del lugar en que queda ubicado el aprendizaje escolar para los/as estudiantes una vez que las calificaciones no influyen en el pasaje de un año a otro. En segundo lugar, relativos a la autonomía y la autorregulación requeridas para estudiar y aprender sin ser evaluado/a numéricamente y sin que la posibilidad de repetir de año sea un factor a considerar. Las experiencias de los/as entrevistados sugieren que normativas y disposiciones escolares que buscaron ser inclusivas colisionaron con las prácticas y dinámicas escolares ya establecidas y aprendidas por los/as jóvenes a lo largo de sus trayectorias educativas, teniendo, en varios casos, el efecto opuesto al buscado.

Por otro lado, el uso y la organización del tiempo escolar y el tiempo libre emergieron como aspectos relevantes de las experiencias juveniles de pandemia. Esto debe analizarse considerando los modos en que la experiencia escolar contribuye a modelar la experiencia vital del tiempo y el espacio desde temprana edad en nuestra sociedad (González y Crego, 2023). El ingreso a las instituciones educativas supone el aprendizaje de roles, hábitos, lógicas, normas y de modos de experimentar el tiempo y el espacio, caracterizados dentro de los muros escolares, que delimitan el adentro y el afuera, y por ritualidades específicas de larga data (González y Crego, 2023).

Tomando en consideración lo señalado, encontramos que la pandemia y la ERE operaron una ruptura en la experiencia escolar del tiempo y el espacio y, por lo tanto, en los modos aprendidos de ser estudiante, en donde la deslocalización de la escuela y su ubicación forzosa intramuros del hogar dejó a los/as estudiantes sin coordenadas para ejercer su rol. En una búsqueda por sostener la continuidad de los/as estudiantes, muchas escuelas y docentes adaptaron y flexibilizaron los horarios de clase a lo que consideraban era más inclusivo para contemplar situaciones diversas entre el estudiantado aunque, veremos, esto tuvo distintos resultados.

Consultados/as acerca de las experiencias del tiempo en pandemia, advertimos en la mirada retrospectiva de los/a estudiantes secundarios/as una tensión entre disfrutar de un mayor tiempo libre y “no hacer nada”, por un lado, y no haber aprendido contenidos que iban a ser de utilidad en años siguientes de la escuela, por el otro. Coexisten así dos miradas sobre el tiempo pasado. Lo que recuerdan como la percepción inmediata, en el momento de pandemia, en donde se valoraba el novedoso y abundante tiempo libre, y una evaluación postpandemia en donde advierten cuáles fueron las derivas del modo en que se usó ese tiempo libre y de las propuestas de ERE ofrecidas. En todos los casos, la flexibilización de tiempos operada en pos de contemplar situaciones desfavorables y favorecer el encuentro, le demandó a los/as estudiantes entrevistados/as una mayor autorregulación para despertarse a horario y organizarse los tiempos de estudio y ocio:

Yo, por ejemplo, Química no tuve por la pandemia. Así que es más

difícil todavía [la carrera de Medicina que está cursando en la actualidad] (...) Química la tuve solo en quinto, que fue el año que no tuve, y la verdad que no aprendí nada (...) tuve clases virtuales pero la verdad creo que no me conecté a ninguna o me conecté a una, y los trabajos no los hacía yo. (Candela, 17 años)

Y para mí estuvo increíble, fue un año excelente [risas] pero la verdad que hoy en día se sienten esas clases que faltaron y todo eso, porque como que, por ejemplo matemáticas, hay un montón de cosas que dicen: “Bueno, ustedes lo tuvieron que ver en tercero” pero yo en tercero estaba en 2020. O sea, esto se siente ahora pero en el momento decías “re copado”, y ahora digo “uh”, es un tema. Yo no sé... a veces quería decir “bueno, me voy a ir a dormir temprano” y no podía, y siempre me quedaba despierto más que nada porque vivía de llamada con mis compañeros y todo eso y nos distraíamos ahí y no te dabas cuenta cómo pasaba el tiempo y miraba y eran las 6 de la mañana, pero sí ese habrá sido el problema para dormir. (Guido, 16 años)

Estos hallazgos refuerzan lo señalado por otras investigaciones con jóvenes, respecto de las dificultades que presentó la ERE “como suspensión con el afuera, predisponiendo una confusión de lo escolar y lo doméstico” (García Bastán *et al.*, 2022, p. 14) y también en relación a las consecuencias de la ERE “la descorporalización y la pérdida de rituales propios de la comunicación digital (Han, 2020), así como los límites, sentidos y materialidad del proceso escolar provocó dispersión y menor afiliación institucional, así como mayores dificultades de concentración y comprensión” (Linne, 2023, p. 9).

Además del sentimiento de haber perdido oportunidades para aprender contenidos escolares útiles para futuros recorridos educativos, varios/as jóvenes también consideran que podría haber usado el tiempo de forma “productiva”, por ejemplo para aprender a tocar instrumentos, mejorar su habilidad en idiomas u otras prácticas también significativas:

Después yo siento que también no haber aprovechado bien ese tiempo que me quedaba libre de la virtualidad (...) me la pasaba jugando los juegos. Yo hoy en día, digo bueno, capaz, hubiera aprovechado ese tiempo para hacer otra cosa mejor (...) haber intentado aprender un instrumento o haberme dedicado más a hacer videos y cosas así, haber empezado a estudiar más ajedrez. Todo eso, tuve más tiempo para hacerlo y no lo hice. (...) Gasté tiempo en boludeces. (Guido, 16 años)

Por último, como señalamos al comienzo a partir de la investigación de Kaplan *et al.* (2021), parte de la experiencia vital en pandemia se configuró bajo el signo de una pérdida irreversible que arrasó con la posibilidad de vivir y disfrutar ciertos hitos de la vida en la escuela secundaria que operan a modo de rituales de pasaje, como

salir y pasar tiempo con amigos/as o realizar el viaje y/o la fiesta de egresados/as, entre otros:

La vuelta a clase en quinto año fue caer y darme cuenta que realmente no conocía un montón de gente, un montón de gente que capaz conocí por tres años y tenía un re vínculo y de la nada tuvieron todo un cambio en el que no pude estar presente y nadie pudo estar presente y pasaron cosas y darte cuenta que toda la gente que conocías con 15, 16 años tenés 18 y son personas completamente distintas, que por todo un año no viste y le pasaron mil cosas, y no te vieron por un año eso también fue muy fuerte también. (Pascual, 18 años)

Ir al colegio para mí era vivir la experiencia de estar en quinto, de tener 16. Más que nada la ilusión de que el año que viene iba a ser “promo” y que quinto es como el año más tranquilo, porque no tenés que elegir carrera ni nada de eso y podés disfrutarlo. Y no lo pude vivir. (Candela, 17 años.)

Como hemos analizado hasta acá, la falta de motivación y de interés, la soledad y la sensación de tiempo perdido se destacan como rasgos de la experiencia educativa de los/as estudiantes secundarios durante la pandemia. La sociabilidad con amigos/as, compañeros/as de escuela y docentes era una dimensión estructurante de la experiencia escolar prepandemia que no pudo rearmarse de forma equivalente en las dinámicas de la ERE. Junto a esto, la ruptura de las formas tradicionales de organización del tiempo y el espacio escolar conllevó para los/as jóvenes un mayor esfuerzo para autorregularse y organizarse que si bien se vivió inicialmente como sinónimo de mayor libertad y tiempo disponible, con el pasar de las semanas se volvió un obstáculo para mantener el ritmo escolar propuesto en contexto de ERE. A continuación, nos adentraremos en las características que adquirió la experiencia educativa para estudiantes de nivel universitario, identificando los puntos de contacto y las diferencias con el nivel secundario.

### **“Tener clases” para estudiantes universitarios/as**

Como mencionamos en las páginas anteriores, las propuestas de ERE para el nivel secundario y el universitario se basaron en una combinación de encuentros sincrónicos a través de videollamada -que se configuraron como “las clases” para los/as estudiantes de ambos niveles- y de intercambios de tareas, materiales y bibliografía de forma asincrónica a través de plataformas. Sin embargo, las experiencias educativas en pandemia fueron muy distintas para ambos grupos de estudiantes, cuestión que abordaremos en este apartado.

El oficio de estudiante universitario/a se configura a partir de la apropiación de “las reglas del juego” de cada institución educativa (Bracchi, 2016, p. 5), para lo cual

las personas movilizan distintos tipos de capitales (simbólico, cultural y económico). Por lo tanto, el rol de estudiante universitario/a requiere ser comprendido desde la articulación de condiciones materiales y simbólicas que condicionan y/o posibilitan la acción (Bracchi, 2016). Este oficio se configura entonces a partir de “(...) los modos (estrategias, resistencias, formas de relacionarse con el saber, modos de sociabilidad, la participación estudiantil) por los cuales se va aprendiendo a ser estudiante universitario” (Bracchi, 2016, p. 8). Si bien involucra experiencias educativas caracterizadas por la diversidad, hay rasgos comunes, como la incorporación de nuevas lógicas para la organización del tiempo libre, el trabajo y la cursada, así como la jerarquización entre materias y cursadas, y la asistencia a teóricos y prácticos, cuestiones que quedan a cargo del/la estudiante. Estas cuestiones, implican el desarrollo autonomía para organizar y manejar tiempos, tareas y responsabilidades. Además, los/as estudiantes experimentan el ingreso a una cultura académica con “modos particulares de aproximarse a los textos, una manera específica de escribir y de apropiarse de determinados saberes (conceptos, procesos, autores, obras, textos académicos en todas sus formas)” (Bracchi, 2016, p. 12).

La configuración de este oficio comienza en el pasaje entre el nivel secundario y el universitario y el primer año puede experimentarse como un choque de lógicas y como un momento clave en donde quien se está iniciando en la vida universitaria despliega sus capitales para apropiarse de las nuevas reglas de juego (Bracchi, 2016). De esta forma, “El incorporarse a la vida universitaria, los modos de hacerlo, las posibilidades y las limitaciones que se les presenta van dando forma a la construcción de dicho oficio” (Bracchi, 2016, p. 11). Teniendo en cuenta esto, encontramos entre los/as entrevistados/as que un parteaguas en la experiencia educativa en pandemia fue el estado de avance de la carrera universitaria. De acuerdo con Krichesky, Pogré, Benchimol, Poliak, Janjetic, Vernengo, Marino y Gómez, (2021) el ingreso a la universidad en pandemia implicó

(...) poder dar ingreso a un nuevo trayecto educativo con códigos, lógicas y propuestas muy distintas y con una gran demanda de autonomía, a diferencia de los trayectos anteriores y sumado a esto, tener que realizarlo de modo muy vertiginoso, casi “de un día para otro”. (Krichesky *et al.*, 2021, p. 192)

En este sentido, la pandemia y la puesta en marcha de la ERE puso en suspenso las formas tradicionales de aprender y hacer propias las reglas del juego, de socializarse en nuevas lógicas de interacción, de aprendizaje y de relación con el conocimiento. Quienes ingresaron a la universidad en 2020 y 2021 tuvieron que desplegar habilidades no solo para adquirir el oficio de estudiante universitario/a si no para hacerlo en un contexto en el cual la interacción con docentes y compañeros se encontraba replegada a la virtualidad, siendo este un formato muy distinto al conocido por experiencias educativas previas. En cambio, quienes ya estaban transitando el

nivel cuando comenzó la pandemia, tenían relaciones afianzadas y dinámicas de estudio establecidas, sabían qué esperar en términos de aprendizaje de contenidos y de evaluación, y esto les hizo menos difícil el tránsito a la ERE. Los siguientes fragmentos de entrevista ilustran estas experiencias contrapuestas:

Nada, cero. Muy complicado, de hecho ahora también me cuesta (...) Además hay mucha gente que arrancó en 2019 o 2018, en pandemia dejó y hay mucho grupos de gente que arrancó presencial y están en segundo porque en pandemia no cursaron. (Nadia, 24 años)

(...) estaba como en el medio ya como bastante asentado por suerte (...) yo ya venía estudiando ya tenía mi grupo, entonces ya conocía la facultad, o sea, no fue un problema, al contrario, creo que fue mucho, se me facilitaron mucho las cosas. (Nicolás, 25 años)

A su vez, entre los/as estudiantes universitarios/as, las TD ya estaban presentes en su relación con el saber académico y con el aprendizaje formal desde antes de la pandemia. Aunque las TD no tenían generalmente participación significativa en el espacio áulico físico, había una experiencia de uso de plataformas institucionales, de descarga web de contenidos, de uso de procesadores de texto y de comunicación virtual con docentes, a la vez que una autonomía ganada en la gestión del acceso al material y de la organización del estudio. A pesar de la familiaridad con las TD y con la dinámica de la educación universitario, la ERE demandó el despliegue de nuevas prácticas y habilidades. Las plataformas de videollamada fueron las que resultaron más ajenas al inicio de la pandemia y no revistieron mayor dificultad en términos técnicos:

Creo que [no había] nada que yo no manejara [desde] mucho de antes, no sé si hubo algo así que dijeras “yo esto no tenía ni idea de cómo usarlo”, (...) incluso había un par de recursos de esos de hacer tarjetas de estudio que yo hace años que ya los usaba. (Sabina, 26 años)

(...) [En 2021] estábamos todos mucho más aceitados. Incluso desde el lenguaje y desde lo técnico (...) saber cómo funciona todo, qué sé yo, Zoom, Meet, bueno conocí el Microsoft Teams también, que lo hemos usado en una materia. Incluso el discurso viste si estás apagado, qué sé yo, cosas que antes quizás no teníamos, naturalizamos cada vez más. (Nicolás, 25 años)

Una de las grandes diferencias entre tomar clases de forma presencial y no presencial es que ésta última demanda una actitud más autónoma por parte de los/as estudiantes, junto con una mayor participación, interacción y producción. De acuerdo con Morán *et al.* (2021):

Esta manera de aprender supone principalmente la transformación de la actividad estudiantil desde dos aspectos: organizar y disponer de más tiempo

para el estudio fundamentalmente orientado a la búsqueda de información complementaria que permita profundizar los temas abordados en clases en línea y desarrollar actividades colaborativas propuestas por los docentes o generadas desde el estudiantado para facilitar la retroalimentación grupal como instancias para la comprensión y el aprendizaje. (p. 58)

En relación con esto, hallamos que para algunos/as estudiantes la organización y autonomía demandas por el contexto de pandemia revistieron grandes dificultades, mientras que para otros/as la experiencia fue más positiva:

Sí, me costó mucho, me costó mucho porque yo pienso que por un aspecto individual mío porque tenía acceso a dispositivos e Internet, pero la falta de rutina de la pandemia y el hecho de tener que lograr poner vos mismos tu orden, tu planificación de cómo llevar las cursadas, el tema de la asincronía, se iba acumulando las cosas. (Máximo, 27 años)

(...) yo me acomodé re bien, fue bastante efectivo de hecho (...) Yo soy muy de cuando tengo que estudiar, lo que mejor se me da es hacer un intensivo y a veces claramente en la vida, uno no puede estar 14 horas estudiando. Como en ese momento medio entre que no tenías otras cosas que hacer...lo que fuera y que nos podíamos quedar hasta las 2 de la mañana, porque nadie se tenía que volver a ningún lado ni nada, me vino bien. No sé si habrá sido lo más saludable en término actividad (risas), pero como que a nivel estudio a mí me sirvió eso de...nos conectamos a las 9 de la mañana cortamos al mediodía, comíamos retomamos a las 5 de la tarde y por ahí cortábamos a las 11 ó 12. (Sabina, 26 años)

En su estudio, Macchiarola *et al.* identificaron que entre los/as estudiantes de nivel universitario "(...) se valora la posibilidad de organizar los momentos para el estudio y demás actividades, para autorregular los aprendizajes, incluido, en algunos casos, una valoración respecto de mejor aprovechamiento de los tiempos de clases" (Macchiarola *et al.*, p. 220). En la contraposición de los relatos de Máximo y Sabina, podemos notar una recepción diferencial -y también resultados desiguales- de la mayor demanda de autorregulación y autonomía que implicó la ERE. En este sentido, nos interesa destacar el carácter de soporte que adquiere el grupo de compañeros/as en la experiencia de Sabina, en donde las instancias prolongadas de estudio grupal forman parte de la estructuración de su vínculo con las tareas académicas. Cuestiones afines han relevado Lion *et al.*, quienes han destacado la importancia de las "redes de trabajo" (Lion *et al.*, 2021, p. 47) entre compañeros/as de cursada como sostenes para el desarrollo de aprendizajes.

Por otro lado, en las páginas anteriores, señalamos que entre los/as estudiantes de secundaria la imposibilidad de repetir o desaprobado tuvo un efecto distinto al pensado por la normativa, contribuyendo a generar falta de motivación. La situación

en la universidad fue distinta, si bien se flexibilizaron las dinámicas de clases y se seleccionaron contenidos prioritarios, no se eliminó la calificación numérica ni la posibilidad de desaprobar. La adecuación de las cursadas a un contexto de incertidumbre y virtualidad, fue bien recibida por los/as entrevistados/as porque generó mejores condiciones para cursar pero no transformó el contrato establecido entre docentes y estudiantes respecto del lugar asignado a la evaluación y sus implicancias:

Yo sentí las clases como súper livianas, un poco porque no tenía el tiempo que venía teniendo de viaje, de ir hasta allá y porque de por sí la carga era mucho menor y porque estaba en la comodidad también de mi casa. (...) Creo que la primera intención era como tratar de en las primeras partes de las clases dar como... lograr la mayor atención de todos nosotros y que no nos resulte tan pesado, porque era... o sea si bien las clases de por sí de contenido eran livianas... era intenso estar como me imagino no tan tantas horas ahí claro en la pantalla, entonces era un poco ese el objetivo para mí (...) también se buscaba (...) que las dinámicas sean un poco más entretenidas, dar espacios de charla. (Nicolás, 25 años)

De acuerdo con los hallazgos de Lion *et al.* (2021) y de Morán *et al.* (2021), para los/as estudiantes universitarios/as una cuestión de importancia durante la pandemia fue la posibilidad de ahorrar tiempo de traslado hasta la universidad y así organizar de forma más eficiente los tiempos, tanto los destinados para el estudio como para la familia y el trabajo. Por lo tanto, si la ruptura de las formas de gestionar la sociabilidad con amigos/as y compañeros/as es una clave analítica para comprender la experiencia educativa de los/as estudiantes secundarios, la transformación en el uso del tiempo y el despliegue de mayor autonomía es un elemento central en la experiencia de los/as universitarios/as. Entre los/as entrevistados/as abundan los/as elogios a la virtualización, asentados fundamentalmente en la transformación del uso del tiempo que se habilitó al no tener que asistir físicamente a las aulas:

Bueno, yo laburaba también entonces era como sí, disponer de más tiempo, primero eso, creo que lo único... lo único superpositivo (...) era terminar la clase y listo seguir con tu vida. Se ahorra tiempo. (Nicolás, 25 años)

Creo que de hecho el 2020 que fue el año que estudié *online* más puramente me fue bastante bien (...) no es que viva super lejos de la gente pero en general para mis compañeros están todos en La Plata centro y yo siempre que tengo que ir a estudiar, es levantarme más temprano, ir hasta allá y siento que el hecho de poder venir y sentarme a estudiar acá directamente me ayudó un montón. También el primer año yo no salí para nada, creo que toda la duración del 2020 no salí de mi casa (risas). Eso como que me focalicé un montón en solamente estudiar. (Sabina, 26 años)

A mí me gustaron las clases virtuales porque pude aprovechar al máximo el tiempo, pero hoy volviendo a la presencialidad me encuentro con que me cuesta más, puede ser por un tema de tiempo. En total yo tengo 3 horas y media de viaje entre ida y vuelta. Entonces durante esas horas yo me sentaba a estudiar (...) Jamás pensé que yo iba a leer lectura complementaria pero con la virtualidad pude porque me daban los tiempos. (Nadia, 24 años)

Tener menos tiempo de traslado para quienes trabajaban o vivían lejos -situaciones muy frecuentes- redundó en dos cuestiones centrales: tener más tiempo para estudiar y evitar el tiempo de traslado y el estrés asociado, cuestiones que les permitieron vivir de una forma menos ajetreada, sin preocuparse por el transporte y los horarios ajustados. Estas cuestiones, que aparecen valoradas de forma positiva en los relatos estudiantiles, tuvieron su reverso en la añoranza de la sociabilidad presencial, que pareciera haber sido experimentada de forma más leve que entre los/as estudiantes secundarios/as.

La experiencia durante la pandemia también puso de relieve tensiones y malestares ya existentes respecto de los formatos tradicionalmente adoptados en las clases presenciales, basados en instancias expositivas y con poca interacción, principalmente en las clases teóricas. En este sentido, Morán *et al.* (2021) identificaron que los/as estudiantes valoraron positivamente aquellas clases sincrónicas en donde tenía lugar "(...) la producción activa por parte del estudiantado en el marco de la actividad colaborativa y grupal" (Morán *et al.*, 2021, p. 62) y también los encuentros orientados a trabajar "nudos problemáticos o estructurantes del contenido para orientar a los estudiantes en la construcción del saber" (Morán *et al.*, 2021, p. 62) de manera tal de ayudarlos/as en el aprendizaje de contenidos más complejos. Cuestiones similares encontramos entre los/as jóvenes entrevistados/as, para quienes emergió el interrogante acerca del formato presencial y aquello que lo distingue del no presencial, planteando interpretaciones al formato expositivo y tradicional de clases en pos de mayor interacción:

Si me das a elegir vuelvo a la virtualidad. O una modalidad híbrida. A veces me encuentro con dinámicas de clases presenciales que son un profesor pasando diapositivas. Entonces los teóricos podrían ser virtuales y en los prácticos sí ir, porque son siempre más de interacción y es el momento donde puedo charlar con gente. (Nadia, 24 años)

Por último, la representación que aparecía de forma recurrente entre los/as estudiantes secundarios/as respecto de la pandemia como un tiempo que "deberían haber aprovechado", también apareció en una de las jóvenes universitarias pero más tenue y con una proyección al mundo del trabajo y no como un imperativo a satisfacer:

(...) Por ahí siento que no aproveché mucho...no sé [hacer] algún curso de *data science* (...) Hice un curso de Bioestadística que fue como un co-

mienzo de eso, pero fue más aplicado a mi carrera que a otra cosa y que por ahí algo que me pudiera ayudarme a conseguir algún trabajo me hubiese venido bien. Ahora estoy medio en esa de que este año quiero o recibirme o irme de mi casa (...) entonces por ahí si hubiese aprovechado el 2020 (...) seguro que si me hubieses agarrado en mi momento focalización te hacía tres cursos de programación, porque estaba interesada. (Sabina, 26 años)

A lo largo de este apartado analizamos las características específicas que adquirió la experiencia educativa universitaria en pandemia, destacando la adopción del oficio de estudiante universitario/a como un aspecto de relevancia en cómo se transitó la pandemia. A continuación abordaremos la cuestión de la salud mental, la cual emergió en nuestra investigación como una experiencia compartida entre estudiantes de escuela secundaria y de universidad.

### **Salud mental y experiencias educativas en pandemia**

Los impactos de la pandemia en la salud mental de distintos sectores de la población fueron advertidos ni bien iniciadas las medidas de aislamiento (Comisión de Ciencias Sociales de la Unidad Coronavirus COVID-19 (2020). En nuestra investigación, nos propusimos abordar cualitativamente los sentimientos, sensaciones y miedos que pudieran haber surgido en este particular contexto. Al momento de analizar las experiencias educativas de los/as jóvenes fue imposible desligarlas de los padecimientos de salud mental a lo largo de la pandemia, los cuales se revelan como una experiencia en común entre estudiantes de nivel secundario y universitario.

Estas experiencias demandan ser comprendidas en relación a las características que adquiere la juventud como etapa vital. Durante la juventud se inicia un proceso de individualización en donde se pone en cuestión a la familia en tanto Otro Significativo (OS) y emergen nuevos OS (de Singly, 2000). La presencia de OS en la vida de las personas es un elemento clave en tanto “el individuo no puede tener una cierta consistencia sino dependiendo de los juicios de los otros, de su validación” (Martuccelli y de Singly, 2012, p. 69), es decir, de la mirada de estos OS. En el marco del proceso de individualización, “los lazos personales con vocación electiva y contractual” (Martuccelli y de Singly, 2012, p. 72) y “el reconocimiento interpersonal” (Martuccelli y de Singly, 2012, p. 72) se vuelven cuestiones clave. Además, una de las características de los tiempos contemporáneos es que la juventud puede ser pensada como un período de la vida en donde la autonomía y la independencia están desconectadas (de Singly, 2005) ya que las personas jóvenes muchas veces cuentan con las condiciones sociales y psicológicas que les permiten el ejercicio de cierta autonomía respecto de la familia, pero no tienen aun los suficientes recursos, económicos principalmente, para independizarse del grupo familiar (de Singly, 2005). En este contexto, ámbitos como la propia habitación y el grupo de amigos se

vuelven espacios en donde los/as jóvenes pueden desplegar su autonomía, aunque no hayan alcanzado la independencia económica (de Singly, 2005).

Las experiencias de aislamiento producto de la pandemia irrumpieron en éstos procesos vitales de las juventudes, alterando las condiciones para el despliegue de autonomía, tanto por la interrupción los encuentros presenciales con amigos/as como por el repliegue del grupo familiar al hogar. Las relaciones se encausaron en este nuevo contexto por medios virtuales que los/as jóvenes ya utilizaban y que permitieron sostener los vínculos, pero de ninguna fueron vividos como un reemplazo del encuentro físico:

En especial en las épocas pesadas de cuarentena, invierno 2020, ponele, que eso fue como lo peor de lo peor era, o sea, no podías visitar a nadie, era todo hablar con gente por Internet o por WhatsApp, o capaz hacer una llamada de voz, una cosa así, para hablar con gente y era como muy difícil. Tengo el recuerdo de que un amigo que yo lo quiero un montón y lo queríamos ver para su cumpleaños, para hacer una excepción nos tuvimos que colar al edificio, escondidos para que no nos viera el portero, fue un quilombo. Esa sensación de estar atrapado y muy aislado del resto del mundo (...) ver a mis amigos lo extrañé mucho, lo creas o no o sea la presencialidad la extrañé bastante porque la verdad que me tenía muerto, peleaba mucho, no sé, era como que me sentía con mucha impotencia ahí, o sea, todo cualquier cosa era “ah te acordás cuando hacíamos esto así”, o sea, poder ir a cualquier lado. (Pascual, 18 años)

De acuerdo con Martuccelli, en la pandemia se pusieron de relieve las limitaciones de la conectividad respecto de la sociabilidad humana, en tanto la primera se sirve, “parasita” a la segunda (Martuccelli, 2021, p. 12), de manera tal que “Se puede vivir a través de una sociabilidad interactiva sin conexiones a distancia (una parte sustancial de la historia humana lo testimonia), pero no se puede vivir a través de meras conexiones sin interacciones presenciales” (Martuccelli, 2021, p. 12). El relato de Pascual ilustra esta idea, en tanto a la vez que muestra los recursos a los que echaron mano los/as jóvenes para mantenerse conectados/as con sus seres queridos, para sostenerse mutuamente, pone en evidencia la frustración frente a la imposibilidad de las interacciones presenciales y la sensación de soledad y aislamiento a pesar de la conectividad a distancia.

A la imposibilidad de estar con amigos/as y afectos distintos del círculo de convivientes, se le sumaron las tensiones familiares ya existentes (por ejemplo, entre hijos/as y madres/padres) y el recrudecimiento en el grupo familiar de la angustia y los conflictos producto de la pandemia:

(...) O sea me pasó que la cuarentena me terminó reventando. Corté con mi novia. Entonces eso me dejó muy mal. Volví a ir con el psicólogo, tuve

como un ida y vuelta con el psicólogo muy groso y mucho de angustiarse, mucho llorar, mucho tener enojo acumulado. Y esto que te digo de como desconocerte con tus amistades, me pasó mucho, entonces eso era como una soledad muy grande. Y cuando en tu casa la cosa no va bien y encima te pasa eso de que no podés ver a tus amigos, no podés ver a esa gente con la que querés estar, da mucha impotencia también. (Pascual, 18 años)

Encontramos que el encierro producto del aislamiento, con su consecuente limitación de la sociabilidad presencial, y el miedo al contagio propio o de familiares de COVID19 fueron motivos de padecimientos de salud mental entre los/as entrevistados/as. Este miedo se vio recrudescido entre quienes convivían con familiares que tenían alguna condición de riesgo y/o eran adultos/as mayores. En ciertos casos, experiencias de ansiedad que ya ocurrían antes de la pandemia, se recrudescieron producto del miedo al contagio y, para algunos/as, la vuelta a las actividades presenciales fue tanto o más dura que el aislamiento, en tanto soltó miedos al contagio que estaban contenidos dentro de los muros del hogar:

Yo siempre fui una persona muy ansiosa, pero en esa época descubrí que tenía ansiedad. (...) en esa época empecé con ataques de pánico, no me di cuenta que era por la situación, por el contexto, hasta que ese contexto terminó o empecé a acostumbrarme a él. (...) yo en ese entonces estaba como súper ansioso, estaba con ataques de pánico, me acuerdo (...) Hay cosas que a veces me vienen al cuerpo, viste como una negación. Fue muy feo en serio (...) fue como una desprotección que tuvimos todos [en el lugar de trabajo] y eso creo que me pesó mucho también (se aclara la voz). Y bueno así seguí, atravesé como ese primer momento feo, incluso en un laburo nuevo ¿no? Creo que eso también me pesó, estar en un ambiente nuevo, gente nueva, después me fui haciendo más amigo de todos mis compañeros, me empecé a acostumbrar y así pasé dos años". (Nicolás, 25 años)

Después me acostumbré a estar en casa y eso desencadenó una ansiedad social. Tenía mucho miedo de salir de mi casa. Sufrí mucha ansiedad social, yo ya tenía, pero esto lo acrecentó. (...) Pero bueno, yo la pasé muy mal cuando dijeron que podíamos salir, porque la ansiedad me decía "quedate en tu casa". Seguíamos en pandemia, había casos, pero bueno. Esos 15 días de 2021 cuando nos mandaron a todos adentro la pasé bomba. Y encima esa sensación de decir "loco, hay mucha gente que no puede laburar y la pasa mal pero yo me siento bien acá", era horrible yo me sentía una egoísta de mierda. (Nadia, 24 años)

A mí me decías "tenemos que volver a hacer algo presencial y no quería saber nada" pero porque estaba como una situación emocional muy extraña

también. En el momento yo sentía que estaba regia (risas). Pero no hubo nada que... viste todos estaban como “re extraño hacer tal cosa”. Yo no, no sentía que necesitara ver a nadie, nada (...) durante el 2020 no lo sufrí para nada. Que no sé si estuvo bueno no haberlo sufrido para nada (risas). (Sabina, 26 años)

Los relatos han permitido mostrar aristas de la vida de pandemia que atravesaron a la experiencia educativa de las juventudes. Si bien los/as entrevistados/as destacan la disposición de los/as docentes de los distintos niveles para la escucha y la contención, las experiencias y padecimientos vividos por los/as jóvenes demuestran la complejidad de las relaciones que tienen lugar en las instituciones educativas, en donde el afecto y al sociabilidad son elementos indispensables en la construcción del vínculo con el saber y demandan interacción y algún tipo de copresencia que no logró ser reemplazada por la conectividad.

## Conclusiones

A lo largo del artículo reconstruimos las experiencias educativas de estudiantes de nivel secundario y universitario de clase superior y clases medias, con el objetivo de identificar cómo fue vivenciada la ERE, qué prácticas y relaciones contribuyeron a la escolaridad y qué cuestiones se revelaron para los/as jóvenes como las más complejas de la educación en pandemia. En ambos niveles se desplegaron estrategias de ERE similares, basadas en encuentros sincrónicos por videollamada grupal e instancias de intercambio asincrónico de materiales de lectura, actividades y tareas o ejercicios. Sin embargo, encontramos experiencias muy distintas entre ambos niveles que, de acuerdo con nuestros hallazgos, pueden explicarse por la articulación de al menos tres aspectos: el despliegue de la autonomía y la autorregulación; el sostenimiento del formato de evaluación y promoción; y el rol de la sociabilidad con pares según el nivel educativo y el ciclo vital.

Respecto del primer aspecto, los relatos de los/as entrevistados evidenciaron la configuración de distintos roles u oficios de estudiante según el nivel educativo, que se distinguen fundamentalmente por el desarrollo de mayor o menos autonomía para organizar los tiempos de estudio y las tareas en el concierto de responsabilidades de cada joven, y por las capacidades de autorregulación desplegadas. De esta forma, mientras los/as estudiantes universitarios/as ya tenían incorporadas las claves para organizar cursada, ritmos y tiempo de forma individual y autónoma, esto resultó ajeno a los/as estudiantes secundarios. A su vez, el mantenimiento de las condiciones de evaluación y promoción de las materias en el nivel universitario, contribuyó a brindar previsibilidad en un contexto de incertidumbre. En cambio, entre los/as estudiantes secundarios entrevistados/as, la suspensión transitoria de la evaluación numérica y la imposibilidad de repetir de año -medidas pensadas para favorecer la continuidad

y permanencia- operaron en varios casos en detrimento de la motivación.

La falta de motivación y dificultades para organizarse y autorregularse en el nivel secundario deben ser consideradas en el marco de la suspensión transitoria de la escuela como ámbito de encuentro con pares y de sociabilidad producto de la pandemia y la ERE. La escuela y la universidad se han destacado históricamente en la experiencia juvenil en tanto ámbitos de relación con el conocimiento y adquisición de habilidades, a la vez que como organizadores de la vida social y la gestión de la sociabilidad. Del relato de los/as entrevistados emerge que, en el nivel secundario, la sociabilidad era un sostén clave de la escolaridad que, en contexto de pandemia, no pudo ser reconfigurado virtualmente y eso afectó también su afiliación con lo escolar. En cambio, para los/as estudiantes universitarios la ERE se configuró como una oportunidad para usar de forma más eficiente el tiempo.

Las mencionadas diferencias coexistieron con experiencias comunes entre los/as estudiantes, quienes coincidieron en el tipo de prácticas que fueron favorecedoras de las clases durante la ERE y en las críticas al formato “tradicional”. Respecto de las primeras, destacaron positivamente las clases basadas en metodologías participativas, con actividades colaborativas y grupales, el acompañamiento docente y el encuentro en instancias sincrónicas para generar cercanía y confianza a la vez que facilitar la comprensión de los contenidos, especialmente de aquellos más complejos. En contraposición, las críticas más comunes recayeron sobre las clases basadas únicamente en la exposición docente, con poco lugar para el intercambio o la conversación grupal, en donde la participación estudiantil no es buscada o incentivada.

A partir del análisis realizado, estamos en condiciones de brindar algunas orientaciones para prácticas educativas futuras que busquen combinar -o no- instancias virtuales y presenciales con estudiantes de ambos niveles. De las cuestiones más críticas señaladas por los/as estudiantes, se evidencia la importancia de considerar tanto los contenidos a enseñar como las “hojas de ruta” u orientaciones, las rutinas y la estructuración de las clases y actividades necesarias para llegar al aprendizaje de los contenidos. Junto a esto, y especialmente en el caso del nivel secundario, puede ser de utilidad pensar estrategias para el desarrollo paulatino de la autonomía, para evitar pasajes abruptos a prácticas que no dialogan con “el oficio de estudiante” ya adquirido.

Por otro lado, es de importancia no caer en “el mito del nativo digital” (Lasén y Megías (2021) y asumir que los/as jóvenes no tienen dificultades para lidiar con la virtualización de las prácticas educativas porque tienen vasto acceso a las TD y se las han apropiado con fluidez. Como hemos visto, el vínculo de las juventudes con las TD adquiere distintas formas según el escenario y la soltura y comodidad que tienen en una red social no se traslada linealmente al espacio del aula virtual. Esta cuestión invita a pensar que no debemos reducir a cuestiones técnicas e instrumen-

tales las dificultades que se encuentren en los procesos de educación y aprendizaje con TD. En cambio, es importante reconocer los saberes tecnosociales y los códigos de interacción involucrados en las distintas interacciones y prácticas. Por último, las miradas juveniles que aquí reconstruimos destacan la importancia del considerar el rol de los afectos y la sociabilidad en la experiencia educativa, el carácter de sostén de los grupos de pares y amigos/as así como los padecimientos de salud mental y su interacción con los procesos educativos.

## Notas

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias Sociales, Licenciada y Profesora en Sociología por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y docente de “Epistemología y Metodología de las Ciencias Sociales” en el Dpto. de Sociología (FaHCE). Se ha desempeñado también en formación docente y regularmente dicta seminarios de posgrado. Forma parte de proyectos de investigación que estudian los vínculos entre apropiación de tecnologías digitales y las desigualdades sociales; la implementación de políticas públicas de inclusión digital en América Latina, y las trayectorias educativas y laborales de distintas clases sociales. Sus principales áreas de interés se vinculan con la apropiación de tecnologías digitales, la desigualdad social, medios y consumos culturales, los estudios sobre juventudes y, en el campo metodológico, se ha interesado en la perspectiva biográfica. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7213-8688>. E-mail: [magdalenalemus.2@gmail.com](mailto:magdalenalemus.2@gmail.com)

<sup>2</sup> Esto implica enfocar la mirada en el año 2020 y mitad de 2021 para el nivel secundario y en las experiencias que tuvieron lugar en 2020 y 2021 para los/as estudiantes universitarios/as.

## Referencias bibliográficas

- Alzina, P.; Dabenigno, V.; Di Piero, E. y Freytes Frey, A. (2022). Representaciones sociales sobre las políticas de presencialidad educativa en pandemia: disputas, expectativas e incertidumbres. *Revista IRICE*, (43), 31-49. DOI: <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi43.1455>.
- Anderete Schwal, M. (2021). Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina de Educación*, 4 (1), 5-10. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/1564>
- Bordignon, F. R. A. y Dughera, L. (2022). Tecnologías digitales, docentes y estudiantes a comienzos del Covid-19. Pistas para la educación superior a por venir: Array. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación*, 1 (33), 173–184. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-350>
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias universitarias*, 2 (3), 3-14. <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
- Brun, L. R. M.; Borgobello, A.; Prados, M. L. y Pierella, M. P. (2020). Virtualidad en tiempos de pandemia en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario. *Ciencia, docencia y tecnología*, 33 (64), 1-21. <https://pcient.uner.edu.ar/index>.

[php/cdyt/article/view/1074](http://php/cdyt/article/view/1074)

Clemenceau, L.; Fernández Millán, M.C. y Rodríguez de la Fuente, J. (2016). Análisis de esquemas de clasificación social basados en la ocupación desde una perspectiva teórico-metodológica comparada. Documentos de Jóvenes Investigadores N° 44. Instituto Gino Germani. <https://iigg.sociales.uba.ar/2019/11/12/dji-n-44-analisis-de-esquemas-de-clasificacion-social-basados-en-la-ocupacion-desde-una-perspectiva-teorico-metodologica-comparada/>

Comisión de Ciencias Sociales de la Unidad Coronavirus COVID-19 (2020). Relevamiento del impacto social de las medidas del Aislamiento dispuestas por el PEN. MINCYT-CONICET-AGENCIA. [https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Informe\\_Final\\_Covid-Cs\\_Sociales-1.pdf](https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Informe_Final_Covid-Cs_Sociales-1.pdf)

Dalle, P.; Benza, G.; Chávez Molina, E. y Maceira, V. (2023). La estructura social argentina en la doble crisis (2015-2021). Transformaciones en el trabajo, los ingresos y las desigualdades de clase. En F. Peirano *et al.*, PISAC COVID-19: la sociedad argentina en la postpandemia: tomo II: Trabajo: Comunicación y territorios (167-228). CABA: CLACSO; Agencia de I+D+d. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/244925>

de Singly, F. (2005). How to put an end or not to youth. Youth studies magazine, (71), 107–117. <https://www.injuve.es/sites/default/files/thetopic9.pdf>

Di Napoli, P. N.; Gogolino, A. M. y Bardin, I. (2022). Extrañar la presencialidad y acostumbrarse a la virtualidad de la escuela secundaria en Argentina: sentires de jóvenes estudiantes en contexto de pandemia. Praxis Educativa, 26 (1), 1-25. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/6446>

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Losada.

Duek, C. y Moguillansky, M. (2021). La mediación parental en la pandemia: dispositivos, género y distribución del trabajo. Ciencia y Educación, 5 (3), 7-18. DOI: <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i3.pp7-18>

García Bastán, G.; Pinto, M. E. y Paulín, H. L. (2022). Entre el imperativo de continuar y el riesgo de excluir: miradas juveniles acerca del acompañamiento a sus trayectorias escolares en pandemia. Praxis Educativa, 26 (2), 1-23. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/6734>

Gómez, S. M. y Laino, D. L. (2022). Transformaciones en la cotidianeidad en tiempos de pandemia desde la perspectiva de las familias. Argonautas, 12 (18), 7-27. <https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/argonautas/article/view/241>

González, F. y Crego, M. L. (2023). Desigualdades y escuela secundaria: una conceptualización del enfoque de experiencia. *Diálogos sobre educación*. Temas actuales en investigación educativa, 14 (26), 1-21. <http://dialogossobreeduccion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/1212>

Goñi, G. y Ulzurrun, M. M. (2022). ¿Volvemos a la escuela? ¿O vamos hacia un nuevo lugar? La educación del después de la pandemia. Entrevista a la Dra. Mariana Maggio. Revista de Educación, (26), 17-27. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/6107/6150](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6107/6150)

Guerrero Salinas, M. E. y Valdivia Sánchez, C. P. (2022). Escuela, pandemia y tecnologías

digitales: experiencias de dos jóvenes estudiantes de nivel medio superior en la Ciudad de México. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, (17), 161-181. DOI <http://dx.doi.org/10.30972/riie.13176124>

Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T. y Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. *EDUCAUSA Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Kaplan, C. V.; Glejzer, C.; Catelli, J.; Vinocur, S.; Szapu, E.; Arevalos, D.; Orbuch, I.; García, P.; Adduci, N.; Sulca, E.; Abecasis, L.; Orguilla, P. y Sukolowsky, L. (2021). Informe de primeros resultados de la encuesta sobre emociones y escolarización en tiempos de pandemia, desde la perspectiva estudiantil. Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <https://mediateca.ctera.org.ar/items/show/451>

Krichesky, G.; Pogré, P.; Benchimol, K.; Poliak, N.; Janjetic, M. B.; Vernengo, A.; Marino, T. y Gómez, G. (2021). Rupturas y continuidades en las prácticas de enseñanza en el nivel superior a partir de la situación de pandemia: resultados de una investigación. *Revista IRICE*, (40), 171-195. <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1446>

Ithurburu, V. (2021). Investigaciones sobre políticas digitales y sistemas educativos en América Latina. De las evidencias del modelo 1 a 1 a la exploración de modelos híbridos. *Propuesta Educativa*, 30 (56), 28-39. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2022/04/REVISTA-56-COMPLETA.pdf>

Lasén, A. y Megías, I. (2021). Tecnologías, incertidumbres y oportunidades en la integración online/offline. Una aproximación cualitativa a los y las jóvenes durante la pandemia. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fad. DOI: 10.5281/zenodo.4958134

Lemus, M. (2021). Exposición regulada: prácticas de jóvenes en instagram. *Astrolabio*, (26), 312–342. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n26.25144>

Linne, J. (2023). Tecnologías en escuelas medias de Ciudad de Buenos Aires y Ciudad de México. Un enfoque comparado durante la pandemia. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación*, 2 (33). <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-369>

Lion, C.; Schpetter, A. y Weber, V. (2021). Aprendizajes en tiempos de pandemia. Las voces estudiantiles como claves para repensar la enseñanza universitaria. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 13 (24), 36–48. <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v13.n24.36284>

Macchiarola, V.; Pizzolitto, A. L. y Pugliese Solivellas, V. (2021). Impactos de la pandemia en la universidad pública: la mirada de los estudiantes. *Revista IRICE*, (40), 197-225. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi40.1391>

Maina M. G.; Basel, V. y Papalini, V. A. (2022). Conectividad e inclusión: el panorama argentino de la precariedad. *Foro de Educación*, 20 (2), 185-204. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.1002>

Martín, M. M. (2023). Algunas reflexiones sobre la educación en la universidad durante y después de la pandemia. El caso de la Universidad Nacional de La Plata en la República Argentina. *Punto Cunorte*, 1 (17), 43-63. <https://doi.org/10.32870/punto.v1i17.171>

Martuccelli, D. (2021). La gestión anti-sociológica y techno-experta de la pandemia del Covid-19.

Papeles del CEIC, 1, (246), 1-16. <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.21916>

Martuccelli, D. y de Singly, F. (2012). *Las sociologías del individuo*. Santiago de Chile: LOM.

Morán, L.; Álvarez, G. y Manolakis, L. (2021). Experiencias de aprendizaje estudiantil en la pandemia. Un análisis acerca de la sincronía y asincronía en la formación universitaria. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 13 (24), 49–71. <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v13.n24.36311>

Rapley, T. (2014). Sampling strategies in Qualitative Research. En Flick, Uwe (ed). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (49-64). London: SAGE,

Semán, P. y Navarro, F. (Orgs.) (2022). *Dolores, experiencias, salidas. Un reporte de las juventudes durante la pandemia en el AMBA*. Caseros: RCG Libros.

Srnicek, N. (2018) *Capitalismo de plataformas*. CABA: Editorial Caja Negra.

Van Dijck, J. (2016). La producción de la socialidad en el marco de la cultura de la conectividad (17-46). En *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. CABA: Siglo XXI Editores.



## **El Espacio de Memoria Monte Pelloni desde su dimensión pedagógica. Materiales educativos en entornos virtuales**

### **The Monte Pelloni Memory Space from its Pedagogical Dimension. Educational Materials in Virtual Environments**

María Gabriela Chaparro<sup>1</sup>

Mariángeles Glok Galli<sup>2</sup>

Gabriela Casenave<sup>3</sup>

#### **Resumen**

En este artículo se presentan los materiales educativos interactivos elaborados para la página web del Espacio de Memoria Monte Pelloni, un ex Centro Clandestino de Detención y Tortura (CCDyT) que funcionó durante la última dictadura en el partido de Olavarría. Estos recursos educativos se suman a otros, como recorridos virtuales y audioguías, registros fotográficos, documentales y bibliográficos, coberturas periódicas, entre otros, que se diseñaron para permitir a la comunidad acceder y conocer el Espacio virtualmente y para su empleo en la educación formal de nivel secundario y no formal. La elaboración de los materiales fue producto del trabajo colaborativo de ex detenidos/as, investigadores/as, docentes y estudiantes de disciplinas como arqueología, comunicación social, educación, informática, antropología, periodismo y realización audiovisual. La propuesta integral incluye el diseño de la web y la difusión de las producciones realizadas por el equipo aprovechando las potencialidades de los medios digitales. También el desarrollo de la página y los contenidos permite vincular la información con otros espacios de memoria en la región y nacionales. La planificación y creación de la página web se realizó con la intención de ampliar a los destinatarios las posibilidades de acceso a contenidos vinculados con la historia local y regional. El propósito en el campo educativo es que el sitio web se convierta en un espacio de referencia y de problematización del pasado reciente, desde el enfoque de la pedagogía de la memoria.

**Palabras clave:** historia reciente; memoria; medios digitales; derechos humanos; pedagogía de la memoria

### **Abstract**

This article presents the interactive educational materials prepared for the website of the Monte Pelloni Memory Space, a former Clandestine Center for Detention and Torture (CCDyT) that operated during the last dictatorship in the Olavarría party. These educational resources are added to others, such as virtual tours and audio guides, photographic, documentary and bibliographic records, journalistic coverage, among others, which were designed to allow the community to access and learn about the Space virtually and for its use in the formal education of secondary and non-formal level.

The preparation of the materials was the product of the collaborative work of former detainees, researchers, teachers and students from disciplines such as archaeology, social communication, education, computer science, anthropology, journalism and audiovisual production. The comprehensive proposal includes the design of the website and the dissemination of the productions made by the team, taking advantage of the potential of digital media. Also the development of the page and the contents allows linking the information with other memory spaces in the region and nationally.

The planning and creation of the website was carried out with the intention of expanding the recipients' possibilities of access to content linked to local and regional history. The purpose in the educational field is for the website to become a space of reference and problematization of the recent past, from the perspective of the pedagogy of memory.

**Keywords:** Recent History; Memory; Digital Media; Human Rights; Pedagogy of Memory

Fecha de recepción: 2024-05-17  
Fecha de evaluación: 2024-06-26  
Fecha de evaluación: 2024-07-07  
Fecha de aceptación: 2024-07-12

## Construir miradas acerca del pasado

Los estudios en torno a la construcción de relatos para darle sentido al pasado han cobrado protagonismo en el campo académico de las últimas décadas. En línea con políticas de memoria que promovieron la problematización de la historia reciente argentina desde un enfoque de derechos humanos, comenzaron a generarse proyectos e iniciativas de investigación, marcación territorial, conmemoración y puesta en valor de espacios vinculados con la última dictadura cívico-militar.

En el partido de Olavarría (Buenos Aires, Argentina) funcionó el centro clandestino de detención y tortura de personas Monte Pelloni. No fue el único en la localidad, ni tampoco en la región. El Monte integraba un circuito represivo<sup>4</sup> por donde circulaban personas que eran privadas de su libertad de forma ilegal. La lucha y perseverancia de los/as ex detenidos/as desaparecidos, de familiares y de organizaciones de Derechos Humanos locales --sumada a iniciativas de origen estatal-- habilitaron diversos procesos de memorialización, donde consideramos que el espacio se convirtió en un elemento clave, “sea como marco social, anclaje material, receptáculo, soporte y/o vehículo” y “activo en la significación y representación del pasado y la configuración de memorias” (Mesina, 2019, p. 60). En este marco de señalización, recuperación y puesta en valor, Monte Pelloni se convirtió en un Espacio de Memoria (Figura 1).

### Figura 1

#### *Ubicación del Espacio de Memoria Monte Pelloni*



*Nota.* Fotografía de María Gabriela Chaparro tomada del Google Earth.

A partir del año 2013 se desarrollaron proyectos interdisciplinarios e interinstitucionales, que comprometieron el trabajo de investigadores, ex detenidos, familiares,

docentes y profesionales de distintos campos (Chaparro, 2019; Chaparro y Curtoni, 2019). Las iniciativas se generaron, en primera instancia, para poner el valor el espacio e inscribir en él sentidos vinculados con lo ocurrido en el contexto del Terrorismo de Estado<sup>5</sup>. En paralelo, las propuestas otorgaron importancia a la necesidad de impulsar una memoria activa, haciendo foco en la dimensión pedagógica (Jelin, 2015) de los lugares de memoria y el modo en que se transmite a la comunidad, y sobre todo a las nuevas generaciones, un pasado atravesado por la violencia y la violación sistemática de los derechos humanos.

En este trabajo se desarrolla la dimensión pedagógica de la página web del Espacio de Memoria Monte Pelloni, el cual parte del posicionamiento teórico del proyecto de investigación del cual deriva<sup>6</sup> y que se basa en abordajes desde el campo de los estudios de la memoria, los Derechos Humanos, la pedagogía de la memoria, el pasado reciente, la arqueología pública y la museología. En ese sentido es importante ubicar en contexto que en la postguerra surge un tipo de museo, los centros memoriales, donde el mensaje se centra en los testimonios de las personas que han sobrevivido a un conflicto social, sea exterminio, represión, persecución, aislamiento, esclavitud, atentado, etc. Estos memoriales tienen como característica sus constantes debates acerca del discernimiento de cuáles son los temas y sucesos que se exponen, cuáles se dejan afuera y la modalidad y estrategia de exposición de estos temas sensibles. Además, algunos se emplazan donde ocurrieron los delitos y tragedias por lo que en estos lugares de memoria (*sensu* Nora, 2009) se manifiestan tensiones ideológicas y políticas, y se resignifican sentidos para y con los actores implicados, los gobiernos de turno, las políticas públicas que buscan implementar y los visitantes (Barbutto, 2012; Mora Hernández, 2013).

### **De centro clandestino a Espacio de Memoria**

Monte Pelloni es un ex Centro Clandestino de Detención y Tortura de personas ubicado a pocos kilómetros de la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires. Inicialmente, el predio de 240 hectáreas estuvo arrendado por una familia de inmigrantes suizos, los Pelloni, que construyó una casona e instaló un vivero en los últimos años del siglo XIX. A mediados del siglo XX, recibieron una notificación del Ejército que los obligaba a retirarse del lugar, ya que era parte de una reserva minera fiscal nacional. La División General de Ingenieros del Regimiento de Caballería de Tanques 2 (RCT2) “Lanceros General Paz”, asentado en la localidad de Sierra Chica del partido de Olavarría comenzó a utilizar el monte para entrenamiento militar. En 1977, el predio comenzó a funcionar como centro clandestino de detención y tortura de personas. Tras la recuperación democrática el lugar fue cedido a una institución educativa con orientación agrotécnica para que los estudiantes realizarán prácticas vinculadas con la agricultura, la ganadería y la apicultura. En esos años los y las so-

breviantes y los familiares de desaparecidos se abocaron a buscar e identificar cual había sido el lugar donde estuvieron alojados y comienzan a conformar los primeros organismos de Derechos Humanos en Olavarría, quienes por años fueron los únicos precursores de recolección de información y búsqueda de justicia. En el año 1984 la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) visita el predio y certifica la funcionalidad como centro clandestino de detención y tortura de personas (de ahora en adelante CCDyT) y pasa a nombrarlo Monte Pelloni<sup>7</sup>.

En el 2002, en el marco de la institucionalización de las políticas de memoria, la casona fue declarada Monumento Histórico y Patrimonio Cultural de la provincia de Buenos Aires. Durante 2008 se produjo la señalización y colocación de los pilares con las palabras Memoria, Verdad y Justicia en la calle de ingreso al predio sobre la Ruta Nacional 226; y en el año 2012, Fabricaciones Militares otorgó la propiedad en comodato a la Mutual por la Memoria de Olavarría (organismo de Derechos Humanos local, de ahora en adelante MMO), por un plazo de diez años para su transformación como Espacio de Memoria. A partir de allí se iniciaron propuestas destinadas a investigar, preservar y poner en valor el lugar y resignificarlo. En ese contexto, la primera etapa se centró en realizar investigaciones. Desde el año 2012 se conformó un equipo interdisciplinario integrado por la MMO, docentes e investigadores/as de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), que de manera colaborativa realizaron excavaciones arqueológicas, entrevistas a familiares de la familia Pelloni y análisis de fuentes para reconstruir la historia del lugar, los momentos de ocupación, y especialmente, identificar objetos y espacios concretos dentro del predio vinculados directamente con el lapso de tiempo que fue centro clandestino de hacinamiento y tortura de personas (Chaparro y Curtoni, 2019). El proyecto posibilitó obtener materiales que actualmente se encuentran en resguardo en los depósitos del Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Paleontológicas del Cuaternario Pampeano (INCUAPA) dependiente de la Comisión Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y la UNCPBA en la misma ciudad de Olavarría. Al finalizar los estudios arqueológicos e históricos, en el año 2014 aconteció otro hecho clave, el Juicio oral y público Monte Pelloni I, a cargo del Tribunal Federal Oral de Mar del Plata y que se realizó en la misma ciudad de Olavarría, en las instalaciones de la FACSO de la UNCPBA, donde los cuatro imputados, las jerarquías militares más altas del RCT2 local, fueron acusados de homicidio agravado con ensañamiento y privación ilegal de la libertad y torturas. En la sentencia, tres fueron condenados a prisión perpetua mientras que, el cuarto fue condenado a 8 años de prisión (Cachero, Wigggenhauser y Salazar, 2015).

Con este antecedente judicial, las visitas guiadas al predio se fueron incrementando, principalmente en fechas claves, años después (2018) y como segunda instancia de puesta de valor se impulsó un proyecto que permitiría que el predio se

constituyera en un Espacio de Memoria a través de un sendero de interpretación. Se elaboró un plan de manejo con una estudiante de la cátedra Legislación y Manejo de los Recursos Culturales y otra vez se conformó un equipo interdisciplinario y participativo junto con la MMO, con el propósito de la creación de un sendero interpretativo, que mediante cartelería facilitara el recorrido al predio de manera autoguiada. Esta propuesta fue evaluada, entre tantas otras, ante las recurrentes visitas de personas al lugar y la falta de personal guía permanente para acompañarlos. Además, en esa época se realizó la restauración y reconstrucción del escudo colocado por los Pelloni, que ocupó esas tierras hacia finales del siglo XIX, elemento probatorio para la época de la dictadura y que con el paso del tiempo se había deteriorado y desprendido del frente de la casona.

En el año 2022, con el objetivo de desafectar el predio de la reserva fiscal, Fabricaciones Militares cedió los terrenos de Monte Pelloni a la Subsecretaría de Derechos Humanos del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires y como custodio a la MMO. Durante ese año se puso en marcha un Proyecto Interdisciplinario Orientado (PIO) de la UNCPBA, con el objetivo de desarrollar la página web del espacio de Monte Pelloni. Este proyecto busca integrar todo el material elaborado a lo largo de estos diez años, así como también el material anterior, y generar nuevos contenidos específicos para esta plataforma ([www.montepelloni.soc.unicen.edu.ar](http://www.montepelloni.soc.unicen.edu.ar)). Una de las propuestas centrales es un recorrido virtual –con imágenes 360°, voces en *off* y testimonios de sobrevivientes– que permite visitar el Espacio de Memoria desde la virtualidad. También se ofrecen recursos bibliográficos, fotográficos, audiovisuales y cartografía, resultados de proyectos de investigación anteriores, un muro interactivo y por supuesto, los materiales educativos. Entre los contenidos incluidos se encuentran propuestas educativas destinadas a docentes y estudiantes de educación secundaria, que fueron elaborados con la intención de ofrecer recursos que colaboren en problematizar la memoria y el pasado reciente local. Al mismo tiempo, para nuclear en el sitio web producciones de diversas instituciones sobre este lugar de memoria y otras temáticas vinculadas con el mismo (Figura 2).

## Figura 2

### Página web del Espacio de Memoria Monte Pelloni



### Educar sobre las memorias ¿Para qué?

*El pasado nos ayuda a comprender lo que han vivido anteriores generaciones y cada uno de nosotros. La Memoria no es para quedarse en el pasado, sino para iluminar el presente y reconstruir la esperanza. Adolfo Pérez Esquivel<sup>6</sup>.*

La memoria puede ser comprendida y conceptualizada desde distintas dimensiones, y a partir de los aportes de diferentes disciplinas y autores (Ricouer, 1984; Nora, 1998; Halbwachs, 2004; entre otros). Para delimitar los alcances del término de acuerdo al abordaje planteado en el presente artículo, es necesario explicar que aquí entendemos a la memoria - o mejor dicho a las memorias- como los relatos que

se construyen desde el presente para darle sentido al pasado. Lo que se recuerda no es exacto, es un recorte y se ordenan en secuencias narrativas, por lo que las memorias son abiertas, dinámicas, sujetas a debates y sentidos específicos. Las memorias se relacionan con procesos de significación y resignificación que se construyen a partir de iniciativas de distintos actores, que tensionan y negocian los modos de construir narrativas sobre lo ocurrido. Se vuelve así necesario “centrar la mirada sobre conflictos y disputas en la interpretación y sentido del pasado, y en el proceso por el cual algunos relatos logran desplazar a otros y convertirse en hegemónicos” (Jelin, 2002, p. 40). Las luchas y confrontaciones explícitas e implícitas (Jelin, 2002; Lorenz, 2006) ponen en evidencia el carácter abierto e inacabado de las memorias. Es en los espacios públicos, uno de los ámbitos donde se dirimen estas disputas de sentidos (Hallbwachs, 2004; Ricoeur 1984; entre otros).

Al analizar la legitimidad de determinados relatos que elaboran representaciones acerca de procesos violentos y traumáticos como los de nuestra historia reciente (Lorenz, 2006), el Estado aparece como actor clave. En este marco, las políticas de memoria deben ser entendidas como iniciativas institucionales que otorgan al pasado un significado determinado. Dan cuenta de una mirada, una interpretación que pretende imponerse y constituirse en hegemónica. Algunas de las formas de materializarlas son, por ejemplo, a través de marcaciones territoriales, establecimiento de efemérides o programas y normativas.

En el campo educativo, la atención puesta a la perspectiva de los derechos humanos da cuenta de un interés, especialmente desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 del año 2006 (en adelante LEN), en la reflexión en torno a lo ocurrido en Argentina en el pasado reciente. Así lo explicita el artículo N°92, cuando refiere a la necesidad de incluir en los diseños curriculares jurisdiccionales:

El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos. (LEN 26.206/06, art. n°92)

De igual manera, la Ley de Educación N°3.688 de la Provincia de Buenos Aires (del año 2007) reconoce en su articulado la importancia de contemplar en las propuestas curriculares contenidos relacionados con la memoria y los derechos humanos.

Aprender de memoria es un proceso complejo. Con esto no nos referimos a una actividad repetitiva y mecánica, vinculada con una capacidad individual de acumular información, sino a una experiencia que requiere análisis, comprensión, aprehensión y posibilidad de abordar y darle sentido al pasado, desde el presente. En esta línea, el trabajo en torno a las memorias, la historia reciente y los derechos humanos en las instituciones educativas implica un desafío para los/as educadores/as y requiere un

posicionamiento claro y comprometido. Entre los relatos para interpretar el pasado hay tensiones, luchas por imponerse y significar lo ocurrido. Asumir esta diversidad, y superar la idea de un discurso unívoco, permitirá a los y las jóvenes “ejercer su propia memoria y conocer su historia” (Raggio, 2021a, p. 10). No se trata entonces de pensar los lugares donde se cometieron delitos contra los derechos humanos desde lo estático, sino como ámbitos dinámicos y en construcción constante, como plantea Raggio (2021b, p. 2), los mismos son “resultado provisorio de un intenso trabajo de resignificación y transformación”.

Ahora bien, la transmisión de la memoria refiere a un vínculo entre generaciones. Sin embargo, cómo transitar y construir estos lazos es una pregunta clave al momento de pensar, desde el lugar de docentes, propuestas que aborden procesos traumáticos y violentos como la última dictadura. Cómo invitar a problematizar el pasado, comprender los diferentes relatos para darle sentido a la historia, analizar las políticas de memoria en los diversos contextos, elegir las voces para narrar el horror. Éstas son sólo algunas de las cuestiones que tenemos que contemplar al momento de planificar la enseñanza. Abrir a la pregunta, a la escucha y circular la palabra es un modo de reconocer y mantener activas las memorias y asumir su complejidad.

Llegado este punto, es importante enmarcar nuestras prácticas en los enfoques que forman parte de la pedagogía de la memoria. Ello implica, correrse de la visión estática del pasado para “construir los marcos para su interpretación en diálogo con un horizonte político presente” (Arese, 2019, p. 109). Se trata de impulsar un intercambio crítico y profundo con el pasado. En síntesis, el campo de la pedagogía de la memoria nos brinda herramientas para problematizar la historia reciente en las aulas –y fuera de ellas– con el objetivo de promover y generar, en el mejor de los casos, experiencias significativas de aprendizaje. Con experiencia nos referimos, desde la mirada de Larrosa (2003), a aquello que nos pasa, nos forma, nos transforma, nos constituye, nos hace ser como somos, nos marca y nos configura como sujetos. La experiencia requiere un rol activo de los sujetos, la circulación de la palabra, una postura política frente al pasado y al presente. De esta manera, la pedagogía de la memoria requiere que las experiencias formativas se conviertan en ejes articuladores de las propuestas (Minatti, 2013). Es en este contexto donde la producción de materiales educativos se torna una cuestión clave.

### **Los materiales educativos como vehículos para la memoria colectiva**

Los objetos culturales son vectores de memoria que traen el pasado al presente y le otorgan un sentido. Como explica Rousso (2010; 2012), se trata de indicadores que de modo explícito o implícito representan al pasado y se constituyen en vehículo en procesos como los de transmisión. Así, determinados materiales, los lugares de memoria, los manuales escolares, el cine, las conmemoraciones y los materiales

educativos entre tantos otros, funcionan justamente como vectores. Por esto, la selección, elaboración y la inclusión de los diferentes materiales pedagógicos y la propuesta debe realizarse teniendo en cuenta qué queremos trabajar (el contenido), para qué los creamos (con qué objetivos), cómo pretendemos presentarlos u ofrecerlos y a quiénes (los destinatarios).

En el caso específico del presente trabajo, la página web de Monte Pelloni se constituye en el espacio que oficia de vehículo para la memoria colectiva local. La misión del Espacio de Memoria físico como el virtual (MMO + FACSO) explicita las intenciones del mismo

Recuperamos Monte Pelloni como testimonio de los crímenes de lesa humanidad que se cometieron en esa época, para garantizar que no se repitan y con el fin de mantener viva la memoria en las generaciones venideras. Visibilizamos la vida y la militancia de las personas detenidas-desaparecidas en este lugar. Aportamos al conocimiento y promovemos la plena vigencia de los Derechos Humanos<sup>9</sup>.

Cuando nos referimos a materiales educativos, entonces, estamos aludiendo al “ofrecimiento, a través de un objeto concreto, de una experiencia vicaria, es decir mediada, para el aprendizaje” (Kaplún, 2002, p. 1). Kaplún piensa a los materiales desde tres dimensiones que son la conceptual, la pedagógica y la comunicacional. La primera refiere a las principales ideas y temas que el material aborda, la segunda al recorrido de aprendizaje que se plantea (¿qué aprendizaje se busca propiciar con estos materiales?) y la tercera, a los modos que adquieren los formatos para la comunicación de dichos materiales, en este caso, en términos generales: la página web.

Los materiales educativos ideados para el entorno virtual que constituye la página de Monte Pelloni son *propialemente tales*, ya que fueron elaborados de manera intencionada como explícitamente educativos. En este sentido, concebir cualquier material educativo, en un diálogo entre las dimensiones antes planteadas, supone pensar en un interlocutor de las propuestas y, por tanto, la realización de un diagnóstico previo a la elaboración de cualquier material. En el proceso que se relata en este artículo, la investigación diagnóstica abarcó la experiencia reunida tanto en investigaciones previas como en las suscitadas a partir de las visitas presenciales al sitio. Esto, con el eje puesto en los posibles destinatarios de los materiales, hizo que se contaran con datos para recuperar preguntas recurrentes y temas que no podían excluirse del recorrido.

La responsabilidad de elaboración de los materiales educativos para la página web estuvo a cargo del equipo de investigación, de manera colectiva (no creemos que sea posible generarlo de otra manera). La posibilidad de intercambiar y trabajar con otros/as permitió enriquecer las respuestas a las preguntas inicialmente enunciadas.

La selección y/o elaboración de materiales educativos tiene por objetivo enseñar el

pasado reciente y problematizar las memorias, por lo que debe contemplar el planteo de preguntas para estudiantes y docentes como “¿Qué?”, “¿Para quiénes?”, “¿Para qué?” y “¿Cómo?”, las cuales, si bien son preguntas simples, implican respuestas cuya complejidad a veces no asumimos.

Los fundamentos por los que se generaron materiales educativos como los que se incluyen en la página, se deben a la escasa disponibilidad de recursos vinculados con la historia reciente local. La falta de desarrollo de propuestas destinadas a las instituciones educativas podría limitar incluso el abordaje de este tipo de contenidos. Al no hallar materiales o no conocer espacios que los sistematizan (como es el caso del sitio web) algunos docentes quizás elegirían abocarse a otras escalas (nacional o provincial) al momento de analizar el Terrorismo de Estado. Mantener la memoria activa y la plena vigencia de los derechos humanos implica también poner a disposición las herramientas que faciliten el abordaje de la historia local con el objetivo de impulsar prácticas que coloquen a los y las estudiantes en el rol de protagonistas, narradores y sujetos activos en la problematización del pasado. Asimismo, en la ciudad de Olavarría, hace más de una década se vienen desarrollando proyectos de investigación en el marco de programas educativos provinciales como “Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro”<sup>10</sup> y “Futuro Memoria”<sup>11</sup>, donde se abordan temáticas relacionadas con la historia reciente local, obteniendo como resultado algunas producciones audiovisuales, artísticas, literarias, entre otras. Estos programas se planifican y producen al interior de escuelas secundarias y organizaciones sociales sobre la base del interés y el compromiso de docentes y coordinadores que los llevan adelante por voluntad propia. Si bien constituyen un gran aporte a la construcción de la memoria del partido y la región, en ocasiones circulan en circuitos propios de cada institución y se difunden en el marco del programa del que forman parte. Con el fin de darles mayor difusión, algunos de esos materiales han sido integrados en los recursos de la página web de Monte Pelloni, y otros serán incorporados en un futuro próximo.

### **Las posibilidades de los entornos virtuales y los recursos propuestos**

La relación entre los procesos educativos y los nuevos medios digitales (Dussel, 2012) interpela desde hace décadas a investigadores, docentes y a la comunidad en general. En los últimos años, el desarrollo de dichos medios digitales ha abierto una diversidad de oportunidades para abordar contenidos apelando a distintas fuentes y formatos. La conexión permanente, el acceso a la información con actualización instantánea, la interactividad y la inteligencia artificial son parte de nuestra vida y han inaugurado novedosas formas de vincularnos, entre nosotros, y con el conocimiento. La escuela no puede ni debe estar al margen de estos cambios.

El desafío, desde el campo educativo, consiste en encontrar los modos de vin-

cularnos con la cultura digital (Castells, 2008) y de darle sentido al uso de estas herramientas al momento de pensar propuestas educativas. Tal como señala Dussel (2018) los medios digitales exceden a su propia materialidad, son más que un recurso. La importancia de estas herramientas reside en los significados que se construyen a partir de su uso y el impacto que esto tiene en el entorno (Martín Barbero, 2002). Por su parte, Huergo (1997) planteaba que el riesgo de lo que llamó “impacto de la informática” era la pérdida de las autonomías regionales o nacionales en pos de la transnacionalización proponiendo que su aplicación en la educación se hiciese a través de un proceso de apropiación. En este sentido, la propuesta de la página web Monte Pelloni da a la utilización del entorno virtual un sentido también político, el cual busca la apropiación –de quienes sean los jóvenes usuarios– no sólo de un mecanismo digital para el acceso a contenido de forma remota, sino de la reflexión sobre conceptos que atraviesan la construcción de la ciudadanía y la historia local.

En este marco, entendemos que la página web es un escenario que posibilita la inclusión de diversos formatos y que en sí misma se constituye en material educativo. Del mismo modo, tiene otros materiales específicos que incluyen textos, videos, audios, fotografías, documentos históricos, etc.

Los objetivos planteados para los productos digitales e interactivos de la página web se relacionan con la misión que ha movilizado los diferentes proyectos previos<sup>12</sup>. Por un lado, se intenta generar una mirada problematizadora del pasado, atendiendo a su complejidad y a las diferentes formas de darle sentido a lo ocurrido. Además, apela a promover el abordaje del pasado reciente local en las instituciones educativas y ofrecer recursos concretos para que eso se lleve adelante. Por último, se puede destacar la necesidad de generar en los/as jóvenes experiencias significativas que los interpelen y atraviesen desde “otros lugares”. Lo cercano de esta historia, la posibilidad de acceder a los espacios y a los protagonistas (víctimas, familiares, abogados involucrados en los procesos de justicia, entre otras) les da la oportunidad a los y las estudiantes de convertirse en sujetos activos de la memoria y correrse del lugar de receptores pasivos en las que muchas veces los colocan las propuestas educativas más tradicionales.

Una de las primeras decisiones tomadas tuvo como eje a los destinatarios de los recursos a elaborar. La selección siguió la lógica con la que vienen trabajando quienes conforman los equipos y las trayectorias de aquellos que los integramos. Los materiales están orientados, lo que no quita que otras personas puedan consultarlos, a docentes y estudiantes del nivel secundario de Olavarría y la región, que estén interesados en trabajar en torno a la historia reciente y la memoria colectiva. Específicamente, han sido pensados para jóvenes que se encuentran cursando el Ciclo Superior (cuarto, quinto y sexto año en Provincia de Buenos Aires), considerando que, en el ciclo anterior de la secundaria, abordar estos contenidos podría ser

más complejo. Se supone que han cursado espacios curriculares en los cuales se comienza a problematizar cuestiones vinculadas con el tema. Las propuestas no están cerradas exclusivamente a materias como Historia, sino que se han pensado sin “encasillarlas” en un campo en particular.

Otra de las determinaciones importantes estuvo relacionada con los contenidos a abordar en los materiales educativos. En principio –la idea es ir completando la sección de la página– se seleccionaron dos temáticas: la historia del predio y los recorridos de la justicia. Asimismo, si bien aparece una referencia a la historia reciente nacional, el foco está puesto en el pasado cercano local y regional.

Por su parte, en relación a la forma de abordaje de los contenidos, se utiliza la interactividad que ofrecen plataformas como *Genially*<sup>13</sup> (donde fueron realizados los productos), que permite una lectura del recurso no lineal, siguiendo un recorrido que no es rígido, aunque sí está organizado, “puede incluir una narración o debate central que permita la lectura secuencial, aunque también ofrece oportunidades de desviarse del texto primario para analizar otros materiales” (Burbules y Callister, 2001, p. 6). En los formatos hipertextuales los enlaces pueden ser, además, activos, en la medida en que “permiten a los lectores crear nuevos enlaces, y nuevos tipos de enlaces, en función de cómo entiendan el material” (Burbules y Callister, 2001, p. 8). En el caso de los medios digitales, se trata de un tipo de organización que posibilita desplazarse “de forma no lineal por la publicación, elegir caminos de acceso a posibles bloques dentro de contenidos concretos y profundizar en determinados aspectos de esos contenidos” (Alonso del Barrio, 2020, p. 442), sin salir de la página web, en este caso.

Con respecto al momento en que estudiantes y docentes podrían utilizar los recursos, depende de las posibilidades, intenciones y objetivos de los usuarios. Si pensamos en destinatarios habitantes de Olavarría, en ocasiones, la lejanía del predio (a 20 km del casco urbano) dificulta el traslado hasta él. Por lo tanto, el material educativo –en complemento con el recorrido que ofrece la página– es una oportunidad para conocer el lugar, acercarse a su historia, y leer o escuchar los testimonios de los protagonistas. Lo mismo vale para personas interesadas que no sean residentes de la localidad.

La propuesta de la página también se adapta para quienes se trasladen hasta el lugar. Puede ser utilizada en distintos momentos del proceso de trabajo. Sería una opción, por ejemplo, consultar la página y los materiales antes del recorrido por el lugar de memoria. Esto permitiría conocer la historia del lugar, quiénes lo habitaron y cómo se vincularon con el espacio y significaron el territorio los distintos ocupantes, de qué manera se convirtió en CCDyT, qué ocurrió tras la recuperación democrática, entre tantas otras cuestiones. Así, los visitantes llegarían al Monte con saberes previos que enriquecerían la experiencia.

También, los materiales servirían para programar una actividad pos-recorrido. Se

podrían utilizar los recursos para recuperar lo analizado en el espacio y complejizar el análisis a partir de esto. Asimismo, cada uno de los recursos está acompañado por “guías de trabajo” que amplían su contenido y ofrecen algunos interrogantes para problematizar los contenidos que se abordan en el aula. No intentan ser “recetas” a seguir en el abordaje de los temas, sino que presentan fragmentos, testimonios, imágenes y sugerencias a modo de orientación. Pueden ser utilizados como materiales en el aula (en parte o en su totalidad), para lectura de los docentes o como insumo de trabajo en alguna actividad específica.

La página de Monte Pelloni ha sido presentada oficialmente a la comunidad en el marco de los actos de la Semana de la Memoria de 2024. Más allá de esta formalidad, a futuro es necesario continuar con la elaboración de contenido para el entorno virtual, especialmente para la sección denominada “Educación y Memoria”, donde se encuentran los materiales analizados en este trabajo.

### **Material 1: “Momentos de ocupación del predio”**

En este recurso se analizan las diferentes ocupaciones y funcionalidades que tuvo Monte Pelloni durante un siglo. En la sección de la página web denominada “Educación y Memoria” aparece una línea del tiempo interactiva donde se representan las etapas más importantes de la historia de ocupación del predio. En cada una, se puede acceder a imágenes, a textos explicativos y a recursos audiovisuales. Por ejemplo, se incluyen videos en los cuales arqueólogos/as del equipo muestran materiales hallados en las excavaciones y producciones del Programa Jóvenes y Memoria que reconstruyen la historia del lugar, entre otros.

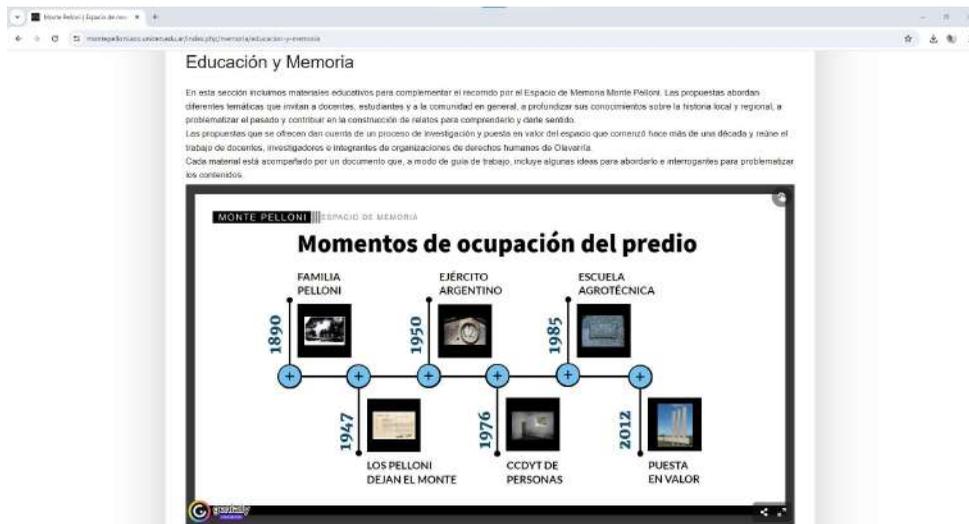
Los diferentes momentos muestran diversas formas de apropiación del territorio mediante usos que difieren completamente entre sí, aunque el espacio físico sea el mismo. Además, reflejan intereses políticos y económicos característicos de cada contexto. Cabe mencionar que en ocasiones las temporalidades se superponen y se generan conflictos que involucran momentos históricos diferentes. Por citar un ejemplo, durante medio siglo el espacio estuvo habitado por la familia Pelloni, inmigrantes que se dedicaron a forestar el lugar, construir las viviendas y hacerlo habitable. Cuando debieron retirarse –por orden del Ejército– el predio continuó conociéndose con su apellido, cuestión que generó incomodidad y enojo en los descendientes por la asociación entre el horror de lo ocurrido en la década del setenta y su nombre. La investigación y puesta en valor del sitio permitió narrar su historia, y aclarar las cuestiones que generaron conflictos entre los familiares, los ex detenidos, los medios de comunicación y otras organizaciones. De alguna manera, poner en común la historia del espacio se convirtió en una forma de reparación (Chaparro y Curtoni, 2019). (Figura 3).

La línea del tiempo y su guía de trabajo se encuentran disponibles en: <https://mon->

[tepelloni.soc.unicen.edu.ar/index.php/memoria/educacion-y-memoria](http://tepelloni.soc.unicen.edu.ar/index.php/memoria/educacion-y-memoria)

### Figura 3

#### Material didáctico 1



#### Material 2: “Memoria, Verdad, JUSTICIA”

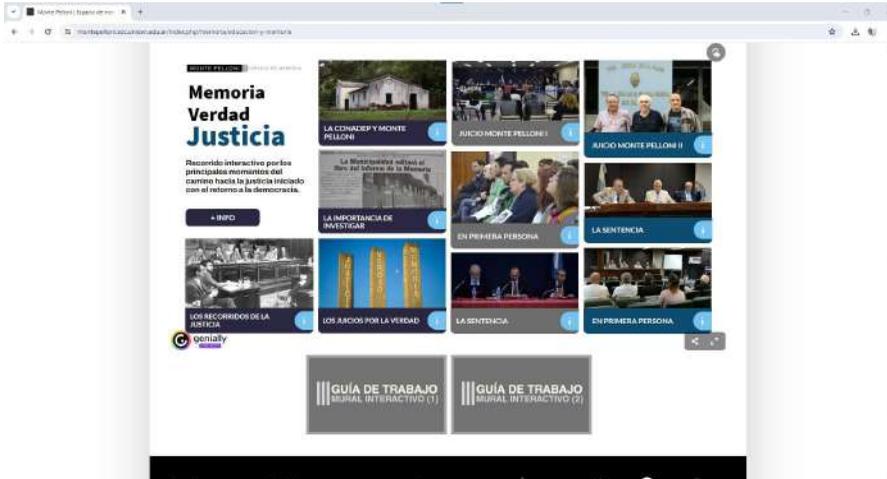
El segundo recurso presenta un recorrido por los procesos judiciales desde la transición democrática hasta la actualidad. La inclusión de estos contenidos se justifica tanto en la importancia en sí misma de la investigación y la obtención de condenas por los delitos y crímenes cometidos, como en la necesidad de dar difusión y abordar en el contexto educativo las causas judiciales que involucran a Monte Pelloni y otros ex Centros Clandestinos de Detención y Tortura de la región. Por ello, se presta especial atención a los caminos de la justicia que se vinculan con el Terrorismo de Estado y su accionar en Olavarría y los alrededores.

El recurso se planificó como un mural interactivo, con imágenes que orientan la temática sobre la que se trabaja en cada sección. Desde cada recuadro, se puede acceder a información adicional presentada a través de textos explicativos, fragmentos de declaraciones en los juicios, coberturas de medios de comunicación, entre otros. La lectura del material tiene un recorrido previsto, que inicia en la justicia transicional tras la recuperación democrática y llega a los Juicios de Lesa Humanidad que se desarrollan en la actualidad. A su vez, los primeros recuadros se centran en los procesos desarrollados a nivel nacional y los últimos enfocan en las causas que involucran a Monte Pelloni (Figura 4).

El mural y sus guías de trabajo se encuentran disponibles en: <https://montepelloni.soc.unicen.edu.ar/index.php/memoria/educacion-y-memoria>

## Figura 4

### Material didáctico 2



## Reflexiones finales

En este artículo se presentó el proceso de planificación, diseño y elaboración de materiales educativos interactivos para la página web del Espacio de Memoria Monte Pelloni que funcionó como CCDyT durante la última dictadura en el partido de Olavarría. Estos materiales se construyeron como producto del trabajo colaborativo de ex detenidos/as, investigadores/as, docentes y estudiantes, y se articularon en torno a los conceptos de historia reciente, pedagogía de la memoria y derechos humanos, en la búsqueda de invitar a experiencias de aprendizaje significativas.

Uno de los valores de este trabajo es que se constituye en ejemplo de la posibilidad de construir los sitios web como ámbitos dinámicos y en construcción constante, y no de manera pasiva. Así, como se indicó en estas páginas, se afronta el desafío de invitar a las y los educadores, estudiantes y demás visitantes a adquirir un posicionamiento frente al abordaje del pasado cercano y dialogar con las tensiones que se suscitan para significar lo acontecido.

Tomando la propuesta de Raggio (2023) “la historia es el espejo retrovisor donde las nuevas generaciones pueden orientarse para seguir su camino hacia adelante, reconocerse parte de la historia y hacerse cargo” (p. 9). Como adultos/as, y espe-

cialmente como educadores/as, tenemos la importante y difícil tarea de generar las condiciones para que ese espejo pueda ser mirado y ofrecer en él la claridad suficiente para que los/as jóvenes puedan andar, transcurrir, elegir y crear su camino. Defendamos los espejos, sobre todo en tiempos difíciles como los que corren.

## Notas

<sup>1</sup> Investigadora del CONICET. Docente de la Licenciatura y el Doctorado en Arqueología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). Doctora de la Universidad de Buenos Aires (UBA), orientación Arqueología. Licenciada y Profesora de Ciencias Antropológicas (UBA). Lugar de residencia y trabajo: Olavarría, Buenos Aires, Argentina. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3785-2912> E-mail: [chaparro@soc.unicen.edu.ar](mailto:chaparro@soc.unicen.edu.ar)

<sup>2</sup> Investigadora del Núcleo de Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas (IFIPRAC-ED) de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO- UNCPBA). Licenciada en Comunicación Social (UNCPBA) y Profesora de Ciencia Política. Especialista en Educación y TIC, Derechos Humanos y Pedagogía de la Memoria. Docente de los niveles secundario y terciario. Olavarría, Argentina. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3241-6479> E-mail: [mariangelesglokalli@gmail.com](mailto:mariangelesglokalli@gmail.com)

<sup>3</sup> Investigadora del Núcleo de Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas (IFIPRAC-ED) de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO- UNCPBA). Licenciada en Comunicación Social con orientación institucional y Profesora de Comunicación Social (UNCPBA). Maestranda en Educación por la Facultad de Ciencias Humanas (UNCPBA). Especialista en Prácticas Socioeducativas para el Nivel Secundario (FACSO-UNCPBA) y de nivel superior en Educación y TIC (DGCyE). Docente de la licenciatura y el profesorado en comunicación social (Facultad de Ciencias Sociales, UNCPBA) y en nivel secundario. Olavarría, Buenos Aires, Argentina. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8970-8571> E-mail: [casenavegabrie-la@gmail.com](mailto:casenavegabrie-la@gmail.com)

<sup>4</sup> La red de circuitos represivos impuesta por el régimen dictatorial subdividió todo el territorio nacional en zonas y áreas militares. Los centros clandestinos de Olavarría estaban vinculados con los de los partidos de Azul, Tandil y Las Flores.

<sup>5</sup> Se entiende al Terrorismo de Estado como la administración de la violencia por parte de la institución que detenta en sus manos el monopolio legal y legítimo del control social y que –en determinadas coyunturas– incurrió en un conjunto de medidas represivas ilegales e ilegítimas, violatorias de los derechos humanos (Bayer *et al.*, 2010).

<sup>6</sup> Proyecto “Patrimonios sensibles en entornos virtuales: un espacio web educativo sobre memoria y derechos humanos”. PIO 102F. Proyecto de Investigación Orientada. Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Dirigido por Autores.

<sup>7</sup> Pelsoni con una sola l, cuando el apellido es con ll.

<sup>8</sup> <https://www.educacionymemoria.com.ar/perezesquivel>

<sup>9</sup> <https://montepelloni.soc.unicen.edu.ar/index.php/verdad/mision-y-quienes-somos>

<sup>10</sup> El programa “Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro” es coordinado por la Comisión

Provincial de la Memoria desde el año 2002.

<sup>11</sup> “Futuro Memoria” es una iniciativa de la Subsecretaría de Derechos Humanos de la provincia de Buenos Aires.

<sup>12</sup> a) Proyecto “Memoria y Derechos Humanos” (2017). Proyectos de Extensión Universitaria “Universidad, Cultura y Sociedad”. Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación, Ministerio de Educación de la Nación.

b) Proyecto (2013- 2015) “Proyecto de Investigación interdisciplinario del excentro Clandestino de detención y tortura de personas Monte Pelloni. Acta Acuerdo FACSO-MUTUAL, de fecha 6 de mayo de 2013. Declarado de Interés por la Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires.

<sup>13</sup> <https://genial.ly/es/?logout=true>

## Referencias bibliográficas

Alonso del Barrio, E. (2021). Hipertextualidad, multimedialidad y bidireccionalidad en los soportes lógicos para dispositivos móviles: una revisión crítica. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 27(2), 437-447. <https://dx.doi.org/10.5209/esmp.71301>

Arese, L. (2019). Pedagogía de la memoria en la corriente discontinua de la educación popular. En R. Torres Hernández y D. Lozano Flórez (Eds), *La formación de docentes en América Latina: Perspectivas, enfoques y concepciones críticas* (pp. 106 - 120). Editorial Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Barbero, M. (2002). Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. *Revista Diálogos de la Comunicación*, 64, 9-24.

Barbuto V. (2012). Los sitios de memoria en la agenda de la democracia. *Democracias y Derechos* 2 (3), 125-137.

Bayer, O., Borón A. A. y Gambina, J. C. (2010). *El Terrorismo de Estado en la Argentina. Apuntes sobre su historia y sus consecuencias*. Instituto Espacio de la Memoria.

Burbules, N. y Callister, T. (2001) *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Granica.

Castells, M. (2008). Creatividad, innovación y cultura digital. Un mapa de sus interacciones. *Revista Telos: Comunicación e Innovación*, 77, 50-52.

Cachero, J., Wiggerhauser, S. y Salazar, J. (2015). En C. Ferrer, F. Delfino y L. Hoffman (Comps.), *Juicio Monte Pelloni, Cobertura periodística de las agencias de noticias Comunica y Sum*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Servicoop Ediciones.

Chaparro, M. G. (2019). La construcción de un Espacio de Memoria en un ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Desaparición de Personas en Olavarría (Argentina). *Intersecciones en Antropología*, 20 (2), 153-165. <https://interseccionesantro.soc.unicen.edu.ar/index.php/intersecciones/article/view/451>

Chaparro, M. G. y Curtoni, R. (2019). Arqueología y Memoria en un ex centro clandestino de detención y tortura de personas: Monte Pelloni, partido de Olavarría. (Argentina). En V. Ataliva, A. Gerónimo y R. Zurita (Comp.), *Arqueología forense y procesos de memorias: sa-*

*beres y reflexiones desde las prácticas* (pp. 287-315). Instituto Superior de Estudios Sociales (CONICET-UNT) y Colectivo de Arqueología Memoria e Identidad de Tucumán, CAMIT). Universidad Nacional de Tucumán.

Dussel, I. (2018). "Cada vez más delegamos el conocimiento en las máquinas que nos responden dudas". *Instituto Superior de Estudios Pedagógicos*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. <https://isep-cba.edu.ar/web/2018/11/20/ines-dussel-cada-vez-mas-delegamos-el-conocimiento-en-las-maquinas-que-nos-responden-dudas/>

Dussel, I. (2012). La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época. En: A. Birgin (comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación docente en ejercicio*. Paidós.

Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza. (Trabajo original publicado en 1968).

Huergo, J. (Ed) (2001). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Ediciones de Periodismo y Comunicación.

Jelin, E. (2015). "Memorias ¿Para qué?". *Revista Puentes*, 6-8. <https://www.comisionporla-memoria.org/archivos/puentes/puentes-especial.pdf>

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.

Kaplun, G. (2002). Producción de materiales educativos: ¿educadores, comunicadores o poetas? *Revista Intersecciones en comunicación*, 2, 1-17. <https://ojsintcom.unicen.edu.ar/index.php/ojs/issue/view/16>

Larrosa, J. (2006) Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Estudios filosóficos LV*, 467-480. <https://estudiosfilosoficos.dominicos.org/ojs/article/download/1010/3049>

Ley 26206 de 2006. Ley de Educación Nacional. Sistema de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006. D. O. nro. 31062.

Ley 13688 de 2007. Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires. 5 de julio de 2007. D. O. nro. 25.996.

Lorenz, F. (2006). El pasado reciente en Argentina. Las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En M. Carretero, A. Rosa y M. F. González (Coords.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 267 - 285). Paidós.

Messina, L. (2019). Lugares y políticas de la memoria: notas teórico-metodológicas a partir de la experiencia argentina. *Kamchatka, Revista de análisis cultural*, 13, 59-77. <https://ojs.uv.es/index.php/kamchatka/article/view/12418/13694>

Minatti, A. (2013). Pedagogía de la Memoria. Desafíos de la Transmisión y debates en torno al abordaje del pasado reciente con jóvenes. *Revista Apertura*, 1(1), 1-9.

Mora Hernández, Y. (2013). Lugares de memoria: entre la tensión, la participación y la reflexión. *Panorama*, 7(13), 97-109. <https://revistas.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/434/406>

Nora, P. (2009). *Pierre Nora en Les Lieux de Mémoire*. LOM. Santiago de Chile.

Raggio, S. (2021a). Las lecciones del pasado. En *Desafíos de transmisión: propuesta educativa y artística*. Diploma de Extensión Universitaria de Diseño institucional y gestión de sitios de

memoria. Universidad Nacional de Quilmes y Comisión Provincial por la Memoria

Raggio, S. (2021b). La relación pasado-presente en las propuestas educativas de los “sitios de memoria”. En *Desafíos de transmisión: propuesta educativa y artística*. Diploma de Extensión Universitaria de Diseño institucional y gestión de sitios de memoria. Universidad Nacional de Quilmes y Comisión Provincial por la Memoria

Raggio, S. (2023). Algunas consideraciones generales en torno a la dimensión pedagógica de los sitios de memoria. En *Los sitios de memoria en la pedagogía de la memoria*. Diplomatura en Pedagogía de la Memoria y Derechos Humanos. Comisión Provincial por la Memoria y Facultad de Ciencias Humanas y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Ricoeur, P. (1984). *Time and Narrative*. University of Chicago Press.

Rouso, H. (2000). “El duelo es imposible y necesario”. Entrevista de Claudia Feld. *Revista Puentes*, 2, 30-40. <https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/puentes>

Rouso, H. (2012). Para una historia de la memoria colectiva: el post Vichy. *Aletheia*, 3(5), 1-14. <https://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ATHv03n05a23/17082>

**Las prácticas profesionales universitarias y su vínculo con la inserción laboral desde la mirada de los estudiantes. El caso de los Departamentos de Ciencias de la Administración y Economía de la Universidad Nacional del Sur**

**University Professional Practices and Their Link with Job Placement from the Perspective of Students. The Case of the Departments of Administrative Sciences and Economics of the National University of the South**

Franco Finocchiaro<sup>1</sup>  
Carolina Tarayre<sup>2</sup>

### **Resumen**

En un contexto en el cual el mercado de trabajo es cada vez más dinámico, siendo modificado por los cambios tecnológicos, la globalización, entre otros factores, resulta necesario indagar sobre las actividades que permiten articular la formación de profesionales con la inserción laboral, aumentando la empleabilidad de los estudiantes. En este trabajo, se propone como objetivo indagar sobre las experiencias de prácticas profesionales de los estudiantes de Contador Público, Lic. Administración y Lic. Economía de la Universidad Nacional del Sur con el fin de analizar su potencialidad como actividad de formación profesional situada entre los estudios de grado y la transición al ámbito laboral. Para ello, se realizó una revisión de la literatura sobre los principales aportes vinculados a este tipo de prácticas profesionales y luego se analizan los resultados de una encuesta realizada a los estudiantes que pasaron por dicha experiencia durante el año 2023. Se puede ver que los mismos valoran la experiencia como su primera conexión con el mundo laboral, aunque reconocen que hay aspectos que podrían mejorarse, tales como, la articulación entre tutores y el fortalecimiento del vínculo con el estudiante.

**Palabras clave:** prácticas profesionales; inserción laboral de estudiantes; universidad y ámbito laboral; empleabilidad

**Abstract**

In a context in which the labor market is increasingly dynamic, being modified by technological changes, globalization, among other factors, it is necessary to investigate the activities that allow the training of professionals to be articulated with job insertion, increasing the student employability. In this work, the objective of the work is to investigate the professional internship experiences of the students of Public Accountant, Bachelor of Administration and Bachelor of Economics of the National University of the South in order to analyze their potential as a situated professional training activity. between graduate studies and the transition to the workplace. To this end, a review of the literature was carried out on the main contributions linked to this type of professionals practices and then the results of a survey carried out on students who went through said experience during the year 2023 are shared. It can be seen that they value the experience as their first connection with the world of work, although they recognize that there are aspects that could be improved, such as coordination between tutors and strengthening the bond with the student.

**Keywords:** Educational Practices; Job Placement of Students; University and Work Environment; Teaching Tutors

Fecha de recepción: 2024-03-04  
Fecha de evaluación: 2024-05-12  
Fecha de evaluación: 2024-06-21  
Fecha de aceptación: 2024-07-07

## Introducción

En un contexto en el cual el mercado de trabajo es cada vez más dinámico, siendo modificado por los cambios tecnológicos, la globalización, entre otros factores, resulta necesario indagar sobre las actividades que permiten articular la formación de profesionales con la inserción laboral, aumentando la empleabilidad de los estudiantes. De este modo, se podría lograr una mejor adaptación de perfiles resolutivos, proactivos y flexibles a diferentes tipos de tareas que requieren una mayor calificación según el contexto actual. Dentro de estas articulaciones, se pueden mencionar actividades que promueven la integración disciplinar como el aprendizaje basado en proyectos, otras que integran contenidos de una misma disciplina como el aprendizaje basado en problemas y también se incluyen las prácticas profesionales en organizaciones concretas que buscan acercar a los estudiantes avanzados del nivel universitario al mercado laboral para facilitar la transición hacia el primer empleo. Es decir que buscan funcionar como una oportunidad de trabajo conjunto con el sector socioproductivo. No obstante, las prácticas profesionales pueden contribuir a otras finalidades como la integración de la teoría o el conocimiento adquirido en las materias con las prácticas concretas en un contexto situado (Martínez-Martín, 2003) en el marco de la importancia destacada por Morín (2001) de un saber contextualizado.

El debate sobre la relación entre formación profesional e inserción laboral resulta cada vez más complejo. El mismo requiere abordar el estudio entre dicha relación con la finalidad de elaborar propuestas que permitan mejorar la articulación entre los conocimientos, las capacidades y habilidades generadas por el sistema educativo y la respuesta a las necesidades sociales y económicas que se manifiestan a lo largo de la vida profesional de los egresados universitarios.

A partir de lo expuesto, se propone como objetivo del trabajo indagar sobre las experiencias de prácticas profesionales de los estudiantes de Contador Público, Lic. Administración y Lic. Economía de la Universidad Nacional del Sur con el fin de analizar su potencialidad como actividad de formación profesional situada entre los estudios de grado y la transición al ámbito laboral. Para lograrlo, los objetivos específicos son: 1) Analizar las normas atinentes a las prácticas profesionales en la universidad para cada carrera de modo de partir de un marco contextualizado, 2) Sintetizar las valoraciones y percepciones que los estudiantes que pasaron por la experiencia tienen de la misma desde el ámbito laboral, social y académico, 3) Indagar en torno al sentido que atribuyen al trabajo, y, 4) Identificar las potencialidades y aspectos de mejora que podrían aplicar a las carreras de grado de modo que las prácticas profesionales resulten más enriquecedoras para los estudiantes que las realizan.

El trabajo comienza con el marco teórico en el que se resumen las discusiones propias de la literatura sobre las prácticas profesionales, su multiplicidad de nombres,

modalidades e integrantes que intervienen en la misma. Luego, se avanza con el detalle de la metodología implementada que se basó en un cuestionario suministrado a los estudiantes de las mencionadas carreras que realizaron sus prácticas profesionales en el año 2022. Finalmente, se exponen los resultados de dichas encuestas basados en aspectos laborales (tareas, uso de tecnología), sociales (ambiente de trabajo) y académicos (contenidos aplicados, materias afines y competencias necesarias), para finalizar con la discusión sobre fortalezas y aspectos de mejora.

### **Marco teórico**

En este apartado se presentan brevemente las discusiones propias de la literatura sobre las prácticas profesionales, su contribución a la empleabilidad, su relevancia y una síntesis de las modalidades existentes en las unidades académicas bajo análisis (Departamento de Ciencias de la Administración y Departamento de Economía, ambos de la Universidad Nacional del Sur).

#### ***Debate relación entre formación profesional e inserción laboral***

Los procesos de desarrollo económico y social requieren del sustento de una estructura educativa que permita elevar los niveles de formación y calificación de las personas. Esta formación ocupa un papel central por su incidencia en la innovación tecnológica y organización del trabajo, en la productividad, competitividad y bienestar de la población, entre otras cuestiones.

En torno a la articulación entre la educación y el empleo, existe un amplio debate. Por un lado, hay quienes sostienen que algunas de las modalidades en que se manifiesta esta articulación a través de prácticas profesionales en organizaciones externas a las universidades (empresas privadas, organismos públicos, cooperativas, instituciones mixtas, entre otras) tales como las pasantías o prácticas profesionales supervisadas generan una condición de precarización laboral de los pasantes o practicantes universitarios al no reconocerlos como trabajadores, motivo por el cual quedan exentos de ciertos derechos laborales que genera desprotección (Montes Cató, 2002, citado por Adamini, 2013). A esta situación de fragilidad laboral, otros autores agregan también “la ausencia de una retribución material y simbólica ante los esfuerzos desplegados, el desarrollo de la actividad laboral en un ambiente hostil; afectando en forma profunda la subjetividad del trabajador” (Paugam, 2000; Castel, 1997; Bourdieu, 1998, citado por Adamini, 2013, p. 53). En contraposición a este enfoque, se pueden concebir a las pasantías y prácticas profesionales en general como una herramienta de utilidad para contextualizar saberes, aplicarlos en forma situada, y así promover la integración con otras disciplinas, acercando a los futuros egresados al ambiente laboral, permitir el desarrollo de otras habilidades y competencias vinculadas al ámbito del trabajo, facilitando la inserción en el mercado de trabajo.

Siguiendo a Planas y Avila (2013), las prácticas profesionales se constituyen en un intento por organizar la adquisición de experiencia desde las mismas instituciones de educación superior, en el marco de su abordaje del valor del trabajo durante los estudios universitarios al analizar lo que denominan “profesionalización institucionalizada”.

En torno a las prácticas profesionales externas en el nivel superior, una de las modalidades generalmente utilizada y conocida es la pasantía, la cual también puede tener una duración mayor en el tiempo (mínimo de 2 meses con un máximo de 12 meses, con la posibilidad de renovación por hasta 6 meses adicionales, art. 13 Ley 26.427).

Desde el punto de vista normativo, la Ley que crea el Sistema de Pasantías Educativas en el marco del sistema educativo nacional, N° 26.427 (2008), considera a la “pasantía educativa” como:

El conjunto de actividades formativas que realicen los estudiantes en empresas y organismos públicos, o empresas privadas con personería jurídica, sustantivamente relacionado con la propuesta curricular de los estudios cursados en unidades educativas, que se reconoce como experiencia de alto valor pedagógico, sin carácter obligatorio. (Art. 2°)

En este marco, en su artículo 12 la mencionada Ley explicita que las pasantías educativas no originan ningún tipo de relación laboral entre el pasante y la empresa u organización en la que éstas se desarrollan, destacando que esta figura no podrá ser utilizada para cubrir vacantes o creación de empleo nuevo ni para reemplazar al personal de las empresas y organismos públicos o privados. De esta forma, queda claro que la pasantía es una práctica o actividad educativa y no una modalidad de contrato de trabajo. En este sentido, no podría alegarse una precarización laboral cuando explícitamente la Ley la entiende como una actividad formativa, negando que revista algún tipo de relación laboral. En el mismo artículo 12 se avanza aún más en este sentido, al establecer que, si después de finalizada la pasantía educativa se contrata a la persona por tiempo indeterminado, no se puede hacer uso del período de prueba del artículo 92 bis de la Ley 20.744 de Contrato de Trabajo. Asimismo, debe mencionarse que la Ley 26.427 introduce varios derechos a los pasantes como el seguro de accidentes de trabajo, la cobertura de salud (obra social), el cobro de una asignación estímulo (que se calcula sobre el salario básico del convenio colectivo aplicable a la empresa, y que será proporcional a la carga horaria de la pasantía), así como la igualación de todos los beneficios regulares y licencias que se acuerden al personal según se especifique en la reglamentación.

Sin embargo, es importante destacar que las pasantías se encuentran insertas en un doble campo del espacio social: el campo educativo por su finalidad formativa vinculada a la propuesta curricular y valor pedagógico y el campo laboral al acercarse

al estudiante a situaciones reales del mundo del trabajo y desarrollar competencias vinculadas el mismo. En este contexto las percepciones de los estudiantes constituyen un elemento para entender las dinámicas que se generan al interior de estas experiencias formativas, sobre las cuales pretende indagar este trabajo.

Es necesario resaltar que, además de las pasantías, existen otras de las modalidades que toman las prácticas profesionales como: las prácticas profesionales supervisadas, la experiencia laboral compatible, becas con asignación de actividades vinculadas al perfil de egreso del estudiante, entre otras, las cuales se abordan en el apartado “Modalidades de prácticas profesionales existentes”.

Más allá de la discusión sobre la existencia o no de precarización laboral, también hay un reconocimiento sobre la necesidad de entender y mejorar la articulación entre educación y trabajo a través de distintas modalidades evitando situaciones de vulnerabilidad. Entre ellas las prácticas profesionales, en sus distintas modalidades, tienen mucho para aportar a esta relación, contribuyendo a mejorar la empleabilidad de los estudiantes, así como también permitiéndoles acceder a experiencias de prácticas profesionales concretas.

Si se considera el éxito en la inserción laboral como algo que va más allá de los rendimientos monetarios, o la capacidad de encontrar trabajo, surgen factores como la madurez personal para el trabajo, la capacidad de esfuerzo laboral, autonomía, trabajo en equipo, liderazgo, entre otros, que pueden representar cualidades valiosas para las empresas a la hora de establecer relaciones laborales más estables. En este contexto, las prácticas profesionales permiten desarrollar este tipo de competencias sin descuidar los estudios o al menos disminuyendo el *trade off* entre trabajo y rendimiento académico al garantizar su vinculación con la formación curricular y al implicar una menor carga horaria con el beneficio de los días por estudio y otros vinculados con el hecho de tratarse de una práctica formativa educativa que implica la supervisión tanto por parte de la institución universitaria como por parte de la organización externa.

### ***Empleabilidad***

La formación es un aspecto clave para lograr una mayor empleabilidad (Sarasola, 2008). Sin embargo, la misma no sólo debe ocuparse de desarrollar conocimientos técnicos, sino también aspectos complementarios como destrezas, valores y competencias personales (Virto, 2012).

Formar para la empleabilidad implica educar a los individuos para que “aprendan a aprender de manera permanente, a hacer y a ser”. Esto significa aprehender el significado de las cosas, es decir, obtener la cultura general que sirva para que la persona sea capaz de comprender los datos a los que accede. También implica la capacidad de crear y de tomar decisiones con

critero. El aprender a hacer se relaciona con la obtención de habilidades técnicas, mientras que el aprender a ser se vincula con el desarrollo de habilidades personales, tales como autoestima, responsabilidad, sociabilidad, valores, capacidad de escuchar, comunicarse y relacionarse con los demás, entre otras. (OIT, 2005, como se citó en Formichella y London, 2013, p. 84)

Existen muchas definiciones de empleabilidad y las mismas se han ido modificando a lo largo del tiempo. En la actualidad “la empleabilidad es entendida como la probabilidad de obtener una vacante en un mercado de trabajo específico a partir de los atributos con los cuales está dotado el buscador, que son los que le permiten superar los obstáculos que le impone el mercado” (Campos, 2002, como se citó en Formichella y London 2013, p. 80).

La empleabilidad según la Organización Internacional del Trabajo (OIT., 2004) refiere a las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y de formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o al cambiar de empleo y adaptarse a la evolución de la tecnología y de las condiciones del mercado de trabajo. En este marco, las prácticas profesionales de estudiantes avanzados en contextos organizacionales realizando actividades vinculadas a su formación profesional, supervisadas por referente académico por parte de la institución educativa y también de un instructor por parte de la organización en la que se implementa la práctica pretende contribuir a: a) promover el “aprendizaje significativo” en términos de Morín; b) mejorar la empleabilidad; c) acercar al estudiante avanzado al mundo del trabajo, facilitando su inserción laboral.

El tema de la empleabilidad cobra relevancia en el mundo actual tan dinámico, donde los cambios tecnológicos, productivos, sociales, económicos son cada vez más veloces. En la actualidad, se demandan trabajadores con una sólida formación científico-tecnológica y con capacidad de adquirir nuevos conocimientos en manera continua, incrementado las exigencias del mercado laboral y, por otro lado, también se ha cambiado el contrato social pasando del “empleo para toda la vida” a una movilidad y rotación laboral casi permanente. En este contexto, los trabajadores no sólo deben poseer las competencias necesarias requeridas por el puesto vacante, sino a su vez contar la flexibilidad o versatilidad suficiente para mantenerse dentro de dicho puesto (Formichella y London, 2013).

La pérdida de un trabajo involucra la salida de un engranaje dinámico y exigente. Esto se hace más complejo en situaciones de crisis, especialmente para los jóvenes que pierden su empleo o no consiguen uno porque son vulnerables a la “cicatrización”, fenómeno por el que sus resultados futuros en el mercado de trabajo son peores que los de sus compañeros, incluso cuando las condiciones macroeconómicas vuelven a mejorar. Pueden acabar aceptando un trabajo para el que están excesivamente

cualificados, con lo que corren el riesgo de quedar atrapados en una trayectoria laboral que implica informalidad y bajos salarios. Esto resalta aún más la importancia de brindar a los jóvenes estudiantes la posibilidad de articular con el sector socioprodutivo a través de prácticas profesionales que mejoren su empleabilidad y faciliten la transición hacia el primer empleo (OIT., 2022, p.2).

### ***Las prácticas profesionales y su importancia en la transición al ámbito laboral***

Las prácticas profesionales se han transformado en una modalidad de aprendizaje, así como una instancia de transición al ámbito laboral muy utilizada, no solo en Argentina, sino en otros países del mundo. Sin embargo, es difícil encontrar material adecuado para su estudio, puesto que, cada programa lo llama de distinta manera y admite diversas modalidades. Zabalza-Beraza (2011), por citar un caso, habla de prácticas de enseñanza, prácticas en empresas, inducción o pasantía. Nuestras universidades no son la excepción, por lo que, en este trabajo, si bien se describen en el siguiente título las modalidades existentes, se utiliza el término “prácticas profesionales” para hacer alusión a la experiencia en general, sin especificar cuál de las modalidades refiere.

Volviendo a la concepción general de las prácticas, las mismas son consideradas prácticas sociales y, por lo tanto, producto de determinaciones sociales e institucionales que van configurando formas compartidas de interpretar la realidad profesional. Esto hace que las demandas de enseñanza y aprendizaje se fijen a lo largo del recorrido en el que participan docentes y alumnos (Abate y Orellano, 2015). Además de lo expuesto, esa visión social también es notable en la inducción del estudiante a la organización en la que debe experimentar una capacidad de adaptación veloz, ya que, en muchos casos son procesos cortos los que atraviesan y, en otros casos, al mismo tiempo que realizan la experiencia son evaluados por la organización que los recibe para analizar la posibilidad de ofrecerle una continuidad laboral.

Otro de los aspectos importantes de la práctica profesional es que, en la mayoría de los casos, representa la primera experiencia laboral lo que les permite sumar a su currículum vitae la misma y aplicar a otros puestos que requieran la experiencia laboral como requisito de acceso al puesto (Martínez-Martin, 2003).

Guarnizo-Crespo (2018) hace alusión a los nuevos saberes que se producen en una experiencia de práctica profesional, a partir de la relación entre un objeto de aprendizaje de carácter interno (imagen inicial del intelecto del individuo) y la realidad externa y objetiva. Ese nuevo conocimiento, a su vez, modifica la realidad interna y la externa, lo que genera una idea de cadena donde el conocimiento se genera y regenera.

Varios estudios relacionados con el trabajo en los estudiantes universitarios

(Bucheli y Spremolla, 2000; Arias y Patlán, 1998, 2002; Callender, 2003; Barron y Anastasiadou, 2009; Robotham, 2011; Darolia, 2013, como se citó en Pacífico *et al.*, 2018) indican que el trabajo actúa como un factor motivador si presenta un alto grado de relación con los estudios. Asimismo, destacan que trabajar jornadas con elevada carga horaria puede volverse un factor negativo para el avance académico. En este sentido, las prácticas profesionales por su espíritu y de acuerdo a la normativa correspondiente (mencionada con anterioridad) reúnen estas dos condiciones: vinculación con la carrera y una carga horaria semanal (máxima de 20 horas) que promueven el trabajo como un factor motivador en los estudios.

### ***Modalidades de prácticas profesionales existentes***

Como ya se ha mencionado anteriormente, si bien existen diversas modalidades de prácticas profesionales, las más utilizadas son las pasantías y prácticas profesionales supervisadas, las cuales se describen sucintamente en el siguiente cuadro comparativo (Tabla 1):

**Tabla 1**

*Cuadro comparativo Prácticas Profesionales Supervisadas (en adelante PPS) y pasantía*

| <b>Modalidad</b>      | <b>Duración</b>  | <b>Carga Horaria</b>                                       | <b>Aseguradora de Riesgos de Trabajo (A.R.T.) / Seguros</b> | <b>Cobertura Médica</b> | <b>Licencias y otros Beneficios</b>                                     | <b>Asignación Estímulo</b>   |
|-----------------------|--|--|---|-------------------------|---|--|
| Pasantía (Ley 26.427) | Mínimo: 2 meses. Máximo: 1 año (prorrogable por única vez por 6 meses) | Máxima: 20 horas semanales, con un máximo de 4 hs diarias. | ART y seguros a cargo Empleador                             | A cargo Empleador       | Todos los beneficios regulares y licencias que se acuerden al personal. | Actividades con Convenio Colectivo de Trabajo (CCT): proporcional al salario básico en función de la carga horaria. Actividades sin CCT: proporcional al Salario Mínimo Vital y Móvil <sup>3</sup> en función de la carga horaria. |

|   |   |  |   |       |  |                 |
|---|---|--|---|-------|--|-----------------|
| Práctica Final Supervisada (norma por Res. Consejo Superior Universitario y Res. Consejos Departamentales correspondientes) | Carga horaria mínima en total: 200 horas. Máximo 6 meses. | Máxima: 8 horas diarias, que sumadas, no deben resultar más de trescientas horas en total. | La Universidad contratará un seguro adicional por accidentes acaecidos. | ----- | Todo beneficio que se le acuerde a su personal regular | No se establece |
|---|---|--|---|-------|--|-----------------|

*Nota.* Elaboración Propia basada en Resoluciones de Consejo Departamental de Administración 486/15 y 385/17 y el Consejo Departamental de Economía 170/21.

***Las prácticas profesionales en la Universidad Nacional del Sur (en adelante UNS): Departamento de Economía y Ciencias de la Administración. Estudio de Caso***

La UNS se encuentra ubicada en la localidad de Bahía Blanca, al sur de la provincia de Buenos Aires, cuenta con 35.462 estudiantes (según datos sistema de información universitaria, Cubos a febrero 2024) y se organiza, según lo establecido en los artículos 5 y 6 del estatuto, siguiendo una estructura departamental. En la actualidad, la UNS cuenta con 17 Departamentos: Agronomía, Biología-Bioquímica y Farmacia, Cs. de la Administración, Cs. de la Salud, Cs. E Ing. de Computación, Derecho, Economía, Educación, Física, Geografía y Turismo, Geología, Humanidades, Ingeniería, Ing. Eléctrica y de Computadoras, Ing. Química, Química y Matemática y Escuelas Preuniversitarias (EPUNS): Superior de Comercio, Normal Superior, Escuela de Agricultura y Ganadería, Escuela de Ciclo Básico Común y Escuela de Enseñanza Inicial y Primaria. A los efectos del presente trabajo se focaliza el tema de las prácticas profesionales en dos de los departamentos mencionados: Economía y Ciencias de la Administración.

El Departamento de Economía fue creado el 24 de marzo de 1956 siendo una unidad fundacional de la universidad. Inicialmente comenzó dictando únicamente la carrera de Licenciatura en Economía convirtiéndose así en la primera institución que dictó la a nivel nacional. Dentro la oferta educativa brindada por el Departamento, la carrera que más estudiantes alberga es la Licenciatura en Economía, con 722 alumnos regulares activos (a febrero de 2024, según datos obtenidos del sistema de información Cubos, utilizado por la UNS para fines estadísticos). En cuanto a la estructura de la carrera, el nuevo plan de estudios de 2018 prevé una duración teórica de cinco años para la Lic. en Economía, donde el estudiante debe aprobar 34 materias de distinta índole -desde ciencias exactas aplicadas a ciencias sociales- y cumplir con un requisito de idioma inglés. Para finalizar sus estudios este nuevo plan introduce la modalidad de la Práctica Final de Carrera. Esto significa que el alumno para cumplir con el requisito de aprobar un Trabajo Final de Grado en el cual demuestre la competencia profesional adquirida durante sus estudios puede optar por la elaboración de una tesina (alternativa tradicional) o por la realización de una práctica final de carrera (práctica profesional) en alguna de las modalidades habilitadas a tal efecto (Práctica Profesional Supervisada, Pasantía o Experiencia Laboral Compatible). Según un estudio realizado por Morón (2022), la introducción de la posibilidad de realizar una práctica profesional en el nuevo plan de carrera permite un mejor ajuste al plan de estudios.

Por su parte, el Departamento de Ciencias de la Administración se creó el 24 de febrero de 1956, siendo también uno de los departamentos fundacionales de la Universidad, aunque bajo el nombre de Departamento de Contabilidad. No obstante, tenía a su cargo las asignaturas de Contabilidad, Administración, Práctica Tributaria y Derecho. En el año 1983, luego de 4 cambios de nombre, pasó a llamarse como se conoce en la actualidad. La carrera con mayor cantidad de alumnos activos es Contador Público y luego continúa la Lic. en Administración. A la fecha de este trabajo, hay 2088 estudiantes regulares de Contador Público y 1295 de la Lic. en Administración.

Ambas carreras cuentan con 5 años de plan de estudios y 34 materias que los estudiantes deben aprobar para obtener su título. Además de las citadas asignaturas, deben realizar una Práctica Profesional Supervisada, en las condiciones que la reglamentación estipula, según lo que se comenta en el presente título.

A continuación, se presenta un cuadro (Tabla 2) que resume algunos indicadores de los Departamentos bajo análisis en este trabajo, principalmente en relación a los estudiantes:

**Tabla 2**

*Cuadro comparativo entre Departamento de Economía y de Ciencias de la Administración*

| <b>Indicadores</b>    | <b>Dpto. Economía</b> | <b>Dpto. Cs. de la Administ.</b> |                       |
|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|
|                       | <b>Lic. Economía</b>  | <b>Contador</b>                  | <b>Lic. Administ.</b> |
| <b>Alumnos Reg. *</b> | 722                   | 2088                             | 1295                  |
| <b>% Aprob.</b>       | 21,17                 | 30,1                             | 15,7                  |
| <b>Prom. Gral.</b>    | 7,1                   | 6,29                             | 6,31                  |
| <b>Edad</b>           | 23                    | 25                               | 23                    |
| <b>Ingresantes **</b> | 152                   | 322                              | 283                   |
| <b>Egresados***</b>   | 29                    | 104                              | 33                    |

*Notas: \* Alumnos regulares a Febrero 2024, \*\* Promedio ingresantes últimos 5 años (2020-2024) y \*\*\* Promedio Egresados 2019-2023. Elaboración Propia basada en base a datos de Cubos (fecha de consulta: 02/2024).*

Pasando al marco normativo de las prácticas profesionales en la UNS en las unidades académicas objeto de estudio en este trabajo, existen varias resoluciones institucionales que regulan las mismas, así como las modalidades aceptadas.

La Resolución 385/2017 del Consejo Departamental de Cs. Administración (CDCA) regula las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) que es el nombre con el que se conoce a las prácticas profesionales para la carrera de Contador Público. Las mismas solicitan al estudiante el cumplimiento de 100 a 300 horas en una organización del sector público, privado o una Organización No Gubernamental (ONG) sin remuneración (Reglamento de Práctica Profesional Supervisada, 2017, Artículo 1).

Asimismo, destaca otras alternativas consideradas compatibles con la PPS, por lo que, se puede solicitar la aprobación de la instancia cuando: 1) el estudiante tiene un emprendimiento propio con más de 6 meses de antigüedad, 2) trabajo en relación de dependencia con más de 6 meses de antigüedad, 3) becas con asignación de actividades afines a la carrera y 4) pasantías en el ámbito del Departamento de Cs. Administración (Reglamento de Práctica Profesional Supervisada, 2017, Artículo 14).

Para la Lic. Administración se sancionó la Resolución 486/15 del CDCA que regula las Prácticas Finales de la Carrera (PFC) que es el nombre que se le otorga a diferencia de las PPS de Contador Público. Las condiciones y modalidades admitidas como PFC son similares a las mencionadas para PPS, con la diferencia de que admiten que el alumno reciba una retribución a modo de asignación estímulo, aunque no la exigen. Por otro lado, contemplan el mínimo de 100 horas, pero no el máximo de 300 horas. Por último, permite que el estudiante elija entre la realización

de la práctica o un trabajo final equivalente a la experiencia de práctica educativa (Reglamento de Práctica Final de Carrera, 2015, Artículo 1).

Para la carrera de Licenciatura en Economía, con el cambio de plan de estudios del año 2018, se incorporó la posibilidad de realizar el Trabajo Final de Carrera mediante la alternativa de una práctica educativa. En ese mismo año, el Consejo Departamental emitió la Resolución de Consejo Departamental de Economía (en adelante CDE) 497/2018 por la que se establece el Reglamento de Práctica Final de Carrera (PFC) que fuera modificado en el año 2021 por la Resolución CDE/170/21 que presentó el nuevo texto ordenado del reglamento con modificaciones y el formulario de evaluación de desempeño del practicante. Según el mismo, la Práctica Final de Carrera (PFC):

Es una actividad formativa consistente en la asunción supervisada y gradual del rol profesional a través de la inserción en un ambiente laboral específico, que posibilite al estudiante la aplicación integrada de los conocimientos que ha adquirido a través de su formación académica. (Reglamento de PFC, 2021)

La actividad tendrá una carga horaria mínima de doscientas (200) horas y podrá desarrollarse en empresas, organismos no gubernamentales y organizaciones públicas o privadas. El requisito para iniciar las mismas es que el estudiante haya aprobado un mínimo de veinticuatro (24) asignaturas del Plan de Estudios de la Lic. en Economía. En cuanto a las modalidades establece las siguientes tres: i) Práctica Profesional Supervisada (PPS) (Res. de Consejo Superior Universitario 818/09; Disp. 315/2015 Secretaría General Técnica; Disp. 002/16 Secretaría de Relaciones Institucionales y Planeamiento); ii) Pasantía Educativa (Ley Nacional 26.427); y, iii) Experiencia laboral compatible, la cual se desarrolla en el marco de una relación laboral. En la Tabla 3, se sintetizan las posibilidades admitidas en cada carrera en forma de cuadro comparativo.

**Tabla 3**

*Comparación de Contador Público, Lic. Administración y Lic. Economía*

| <b>Aspecto comparable</b> | <b>Contador Público</b>              | <b>Lic. Administración</b>   | <b>Lic. Economía</b>        |
|---------------------------|--------------------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| Nombre                    | Prácticas Profesionales Supervisadas | Práctica Final de Carrera    | Práctica Final de Carrera   |
| Cantidad de horas         | 100 a 300 horas                      | Mínimo 100 horas, sin máximo | Mínimo 200 horas sin máximo |

|                                      |  |   |   |
|--------------------------------------|--|---|---|
| Situación retributiva                | No contempla remuneración  | Admite asignación estímulo, pero no la exige  | No lo especifica (la misma dependerá de la modalidad que se adopte)   |
| Modalidades admitidas                | PPS, Pasantía, Beca, Experiencia laboral compatible o Emprendimiento propio  | Ídem Contador Público   | PPS, Pasantía o Experiencia laboral compatible  |
| Requisito previo                     | 24 materias aprobadas  | 24 materias aprobadas   | 24 materias aprobadas   |
| Instancia final                      | Informe escrito  | Informe escrito   | Defensa oral del informe escrito  |
| Instancias y modalidad de evaluación | Al finalizar la práctica. La comisión curricular evalúa los informes escritos presentados por estudiante, tutor e instructor | Antes de iniciar la práctica, se evalúa y aprueba un plan de trabajo presentado. Al finalizar la práctica. La comisión curricular evalúa los informes escritos presentados por estudiante, tutor e instructor | Antes de iniciar la práctica, la comisión de enseñanza evalúa y aprueba un plan de trabajo presentado. Al finalizar la práctica se evalúa a través de un formulario de gestión de desempeño |

*Nota.* Elaboración propia basada en resoluciones reglamentarias.

El cuadro muestra una comparación reglamentaria en la que puede verse que la base de las prácticas es similar, aunque con diferencias que se pueden destacar. La Lic. en Economía, por ejemplo, propone una defensa oral del informe escrito, por lo que, añade una instancia más en la que el estudiante expone sobre su experiencia. En todos los casos, la evaluación es por escrito y la aprobación de la práctica es a través de informes realizados por el estudiante y sus tutores en el caso del DCA y a través de un formulario de evaluación de desempeño en el caso del Departamento de Economía (en delante DE). En todos los casos, intervienen comisiones generadas a tal efecto e integradas por docentes y alumnos de cada carrera. Con respecto a las modalidades admitidas, la Lic. Economía no considera la opción de beca ni el emprendimiento propio y el mínimo de horas es más elevado que en las carreras de Ciencias de la Administración.

### ***Roles de las prácticas profesionales***

Las prácticas profesionales, cualquiera sea su modalidad, tienen tres actores fundamentales que conviven durante toda la experiencia. Dichos integrantes desempeñan roles que están definidos por las resoluciones de la práctica, con su debida importancia y tareas a cargo. La justificación de los mismos se da por la necesidad del estudiante de recibir acompañamiento externo que lo ayude a articular el subsistema universidad con el subsistema organización.

En primer lugar, está el estudiante, quien necesita realizar la práctica para recibirse. Además de llevar a cabo su trámite y las tareas encomendadas en la práctica, debe elaborar un informe descriptivo y valorativo al finalizar, en el cual no solo detalla lo que hizo, sino también los conocimientos que pudo aplicar de la carrera y los que aprendió durante la práctica.

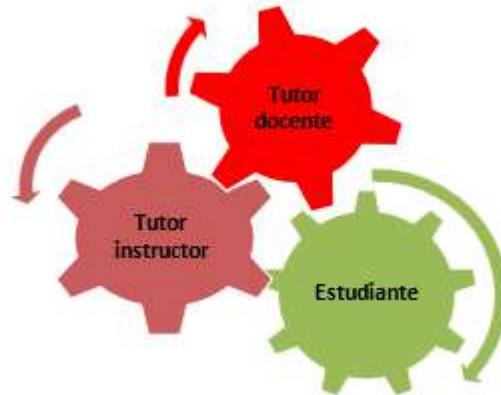
En segundo lugar, el estudiante cuenta con un tutor docente que lo guía, orienta y responde a sus consultas. Sus principales funciones son: asesorar al estudiante en los trámites necesarios para el inicio y finalización de la práctica, mantener contacto con él y con la organización según sea necesario para responder consultas y orientarlo en las actividades que lo requieran. Al finalizar la práctica, para las carreras de Contador Público y Licenciatura en Administración, además de asesorar en el trámite de cierre, el tutor docente debe elaborar un informe en el que describe y analiza el paso del estudiante por la práctica. En el caso de la carrera de Licenciatura en Economía, el tutor docente, junto con el tutor instructor, deben completar un formulario de evaluación de desempeño del estudiante, evaluando las competencias implicadas en la práctica, el grado de cumplimiento de objetivos, y proporcionando una devolución general.

En tercer y último lugar, está el tutor instructor, que es la persona en la organización que recibe al estudiante y lo capacita y orienta en la realización de su actividad en el espacio laboral. El rol de este tutor es muy importante, ya que es el encargado de presentar las tareas, el equipo de trabajo y los recursos con los que cuenta el estudiante para desempeñar su puesto. Al finalizar, también debe realizar un informe de evaluación o completar un formulario de evaluación de desempeño, según se trate de las carreras de Contador Público y Licenciatura en Administración, o Licenciatura en Economía, respectivamente.

A modo de síntesis, en la Figura 1 se puede ver el esquema de los tres integrantes centrales de la práctica.

## Figura 1

### *Roles dentro de las prácticas reales*



*Nota.* Elaboración propia.

Además del estudiante, que es el centro de la esta propuesta formativa, al tutor docente (por parte de la universidad) le corresponde realizar el seguimiento de las tareas a ejecutar y controlar el cumplimiento de las condiciones establecidas inicialmente en los convenios y notas presentadas. Al instructor, por parte de la empresa o institución externa a la universidad, le compete orientar, coordinar y supervisar el trabajo del alumno en la organización. Tanto el tutor docente como el instructor son quienes evalúan el desempeño del practicante.

No obstante, el Reglamento de PPS para carreras del Departamento de Ciencias de la Administración (Contador Público y Lic. en Administración) considera que son cuatro las partes de la práctica, adicionando a los mencionados al Director Decano en representación de la Unidad Académica en la que se dicta la carrera (Reglamento de Práctica Profesional Supervisada, 2017, Artículo 3). Dicho reglamento y su equivalente para el Departamento de Economía, también fija las funciones específicas de cada parte.

Resulta importante resaltar en este apartado la noción del acompañamiento como parte inherente de las prácticas profesionales que las caracterizan y diferencian de otro tipo de relaciones contractuales.

## Metodología

Para lograr los objetivos propuestos, se aplicó una metodología mixta, que vincula variables cuantitativas y cualitativas. En primer lugar, se realizó una revisión de la literatura de los principales aportes existentes sobre las prácticas profesionales en sus diferentes formas y modalidades. También fue necesario hacer un relevamiento normativo sobre cómo se instrumentan las prácticas profesionales en los departamentos bajo estudio de la Universidad Nacional del Sur.

En cuanto al estudio empírico, se diseñó una encuesta que se implementó entre estudiantes que realizaron su práctica educativa durante el año 2022. La encuesta se define como un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. Esta puede estar constituida por preguntas abiertas o cerradas (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). En este caso, se eligió una mayor cantidad de preguntas cerradas para facilitar el procesamiento de las respuestas y algunas abiertas con el fin de recibir propuestas de los encuestados que podrían haberse pasado por alto. Las preguntas cerradas consistían en escalas de Likert (1932), en las que los encuestados podían definir su nivel de conformidad de 1 a 5 o de 1 a 10, según lo consultado.

El objetivo de usar una encuesta es que esta permite relevar subjetividades y opiniones y, al mismo tiempo, sintetizarlas al ser contestada por múltiples personas (Grasso, 2006). Desde este posicionamiento, la encuesta no solo permite obtener datos que puedan sistematizarse, sino que también favorece la democracia en el tratamiento de los temas.

Para el diseño de la encuesta, se usó la herramienta Formulario de Google, y para su procesamiento, una planilla de cálculo de *Microsoft Excel*. Se calcularon promedios de los resultados cuantitativos y se complementaron con las respuestas cualitativas para completar las justificaciones de los resultados, así como también, comprender las causas de estos.

A partir del formulario diseñado, se presentan tablas resumen y gráficos sintéticos que permiten visualizar la información en forma sintética. Si bien el objetivo fue obtener la mayor cantidad de respuestas posibles, no se pretende generalizar los resultados.

El análisis de información se realizó a través de una triangulación de datos entre la literatura, documentación y encuestas. La triangulación se concibe como un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetibilidad, de una observación y una interpretación (López-González, 2013). Es por eso que se buscó información en distintas fuentes de información primarias (encuesta) y secundarias (literatura y documentación).

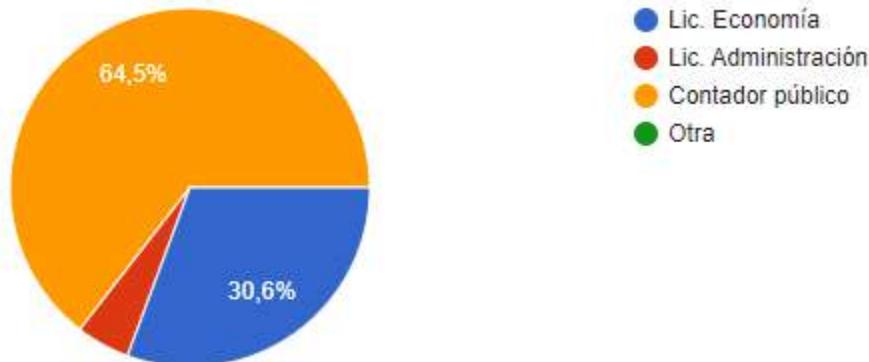
## Resultados

En cuanto al cuestionario aplicado a estudiantes avanzados de las carreras del Departamento de Ciencias de la Administración (DCA) y el Departamento de Economía (DE), que realizaron prácticas profesionales durante el año 2022, la tasa de respuesta fue del 68% en el Departamento de Economía y del 46% promedio en el Departamento de Cs. de la Administración (33% para la carrera de Contador Público y 60% para la carrera de Lic. en Administración).

La composición de la muestra por carreras se puede observar en la siguiente figura:

**Figura 2**

*Distribución de encuestados por carrera*



*Nota.* Elaboración propia.

Del total de estudiantes encuestados, la mayoría realizó la modalidad Práctica Profesional Supervisada (PPS) que representa el 58% y, en segundo lugar, pasantía con un 32%. Finalmente, con menor proporción de resultados, aparece la Experiencia laboral compatible y las Becas.

Con respecto a la duración de la experiencia, los resultados muestran bastante dispersión entre las opciones establecidas, lo cual también depende de la modalidad de práctica. El resultado más frecuente fue de 1 a 3 meses, con un 34%, ya que la modalidad de PPS habitualmente se pacta por ese plazo aproximado. Luego, el siguiente grupo más común fue de 4 a 6 meses, con un 29%, lo que puede deberse a una PPS extendida o a una pasantía breve. Finalmente, el plazo de más de doce meses obtuvo un 18%, que incluye experiencias laborales compatibles y pasantías de larga duración.

### Valoración general de la experiencia

La valoración general de la experiencia fue medida con una escala de 1 a 10 a modo de balance general de su paso por la organización asignada. Como se ve en la Figura 3, la valoración respondida con mayor frecuencia fue la máxima de 10. Es decir, el 38,7% de los encuestados tuvieron una experiencia altamente satisfactoria y un 55,2% del total calificó dicha experiencia con 10 y 9. Sólo algunos casos aislados marcaron los valores más bajos. Tal es así, que un 11% marcó un valor de 5 o inferior.

En promedio, en las modalidades más frecuentes de Prácticas Profesionales Supervisadas y Pasantías la valoración general es superior a 8.

### Figura 3

#### Valoración general de la experiencia en escala 1 a 10



*Nota.* Elaboración propia.

Palabras como “enriquecedora, productiva, formativa, gratificante”, son algunos de los calificativos que utilizaron los estudiantes encuestados para referirse a la experiencia realizada. También valoraron los casos en los cuáles su opinión se tuvo en cuenta en la toma de decisiones y ocurrió lo mismo cuando las tareas que se les ofrecían eran variadas y no monótonas.

Por otro lado, se preguntó en qué medida creen que la actividad contribuyó a su formación como profesional y las respuestas fueron similares a la valoración general lo que muestra relación entre la idea global que se llevan de la misma y la contribución que les produjo en términos de aprendizaje.

### ***Ambiente de trabajo***

El ambiente de trabajo se consultó con una escala de 1 a 10, considerando al 10 como un muy buen ambiente de trabajo y 1 como ambiente no recomendable. El promedio de respuestas obtenido fue de 8,90, con una gran proporción que lo marcó con un 10 y solo algunos casos particulares marcaron los valores más bajos.

Algunos estudiantes que describieron el ambiente señalaron como favorable el respeto que sentían de sus compañeros, así como también, la flexibilidad para establecer acuerdos en el caso que tuvieran que rendir un examen o asistir a alguna otra actividad curricular. Otros focalizaron en los espacios y materiales de trabajo, los cuáles calificaron como confortables. Finalmente, la mayoría destacó el aprendizaje que pudieron desarrollar tanto con la guía de los colaboradores como con los contenidos teóricos que llevaron a la práctica.

En contraste, los estudiantes que marcaron al ambiente de trabajo con los valores más bajos alegaron que tenían poca paciencia o falta de compromiso para explicar y ver los resultados en el desempeño del estudiante o que las tareas que les asignaban no eran propias de un puesto que ellos consideraban que correspondía a su carrera. En general, los aspectos críticos se basan en la velocidad con la que se exigían las actividades.

### ***Relación con la empleabilidad y visión del trabajo***

Este título buscaba indagar sobre la función de inserción laboral que tienen las pasantías en las cuáles se persigue que los estudiantes tengan su primera relación con el mercado laboral y, en el mejor de los casos, se transforme en su primera experiencia laboral formal. Por este motivo, lo primero que se deseaba saber era si efectivamente representó su primera experiencia laboral o no. Se encontró que lo fue para un 65% de los encuestados y no lo fue para el resto que ya había tenido experiencia laboral previa. Se desprende que para la gran mayoría estas prácticas profesionales constituyen su primer contacto con el mundo del trabajo.

En la pregunta en la que se solicitó que califiquen en qué medida la práctica contribuyó a su empleabilidad, en promedio se obtuvo una calificación de 6.30 en una escala de Likert entre 0 y 10, donde 0 indica que la experiencia no contribuyó a su empleabilidad y 10 que contribuyó mucho. Es de destacar que existe una valoración por encima de la media y que, si bien existen respuestas dispares en este punto, la calificación promedio no difiere entre los estudiantes que pudieron continuar trabajando en el lugar de la práctica o que tenían propuestas de trabajo para seguir y aquellos que no.

En la Figura 4, se puede ver la continuidad laboral o no de los estudiantes con posterioridad a la realización de la práctica profesional en cualquiera de sus moda-

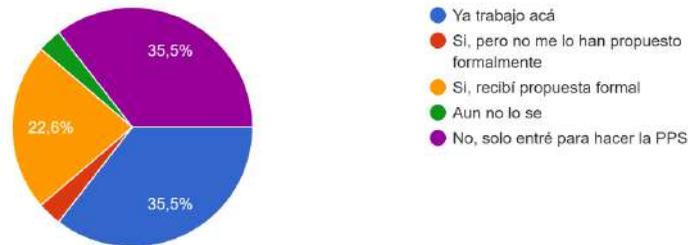
lidades (pasantía, PPS, Experiencia Laboral Compatible o beca).

#### Figura 4

##### Situación luego de finalizar la experiencia

¿Hay expectativa de quedarte trabajando luego de la experiencia formativa (PPS, Beca, Pasantía, Experiencia Laboral Compatible u otra)?

62 respuestas



*Nota.* Elaboración propia en base a resultados encuesta.

Teniendo en cuenta que la encuesta se distribuyó en mayo de 2023, pero se encuestó a estudiantes que realizaron sus pasantías en 2022, se contempló la opción “ya trabajo acá” para representar a quienes ya estaban empleados en el mismo lugar. Esa alternativa fue la más elegida, junto con la que indicaba que solo habían ingresado para realizar la práctica. En tercer lugar, están quienes recibieron una propuesta de trabajo, pero aún no definieron su continuidad. En este último caso, se encuentran los estudiantes que, al momento de responder la encuesta, no habían finalizado su pasantía.

Como puede verse, estas prácticas profesionales constituyen un factor que promueve la inserción laboral, considerando que el 58.1% continúa trabajando en las organizaciones después de finalizar la práctica, sin incluir aquellos que tienen expectativa de seguir pero que aún no lo han planteado formalmente. Si se suma este último grupo, el porcentaje de estudiantes que siguen su trayectoria laboral después de las prácticas alcanzaría el 61.3%.

Luego de indagar sobre su situación particular, se preguntó acerca del sentido del trabajo que construyen los estudiantes, por lo que, se consultó su visión acerca de este. Para ello, se recurrió a dos preguntas en las cuáles se pidió que marquen 3 opciones principales: i) los sentidos o propósitos principales del empleo para ellos, y, ii) las razones que los llevarían a elegir un trabajo ideal. En la Tabla 4 se pueden

ver los resultados obtenidos de la primera pregunta. En este caso, se dejó abierta la posibilidad de que los encuestados agreguen opciones no contempladas en la pregunta original, que son las que figuran pintadas en verde.

**Tabla 4**

*Sentidos o propósitos del trabajo*

| <b>Sentido o propósito</b>                       | <b>%</b> |
|--|----------|
| Realización personal                             | 83,90    |
| Inserción laboral                                | 74,20    |
| Como estructurante y organizador de la vida      | 58,10    |
| Reconocimiento                                   | 29,00    |
| Modo de expresión y contribución a la sociedad   | 17,70    |
| Prestigio  | 9,70     |
| Dinero   | 1,60     |
| Formación profesional                            | 1,60     |
| Análisis de mis capacidades y vínculos laborales | 1,60     |
| Subsistencia porque sin plata no se tiene nada   | 1,60     |

*Nota.* Elaboración propia en base a resultados encuesta.

Es notable que la realización personal resulta el sentido respondido con mayor frecuencia (83,90%), lo que alude a una visión del trabajo como un medio para lograr sus objetivos particulares. Por otro lado, aparece con mucha aceptación la inserción laboral añadiendo a la veta económica también una función social (se especifica la inclusión en el trabajo de personas con discapacidad y otras diversidades). Luego, en tercer y cuarto lugar, el trabajo como estructurante u organizador de la vida y el reconocimiento, respectivamente, aparecen entre los principales sentidos asignados al trabajo por los encuestados.

En relación a los sentidos o propósitos que agregaron los estudiantes a los que se mencionaban en la encuesta, los mismos se basan más en consideraciones económicas haciendo referencia al dinero y la sustentabilidad económica como un sentido central, así como también, los vinculados a la formación y la posibilidad de poner en valor en el lugar de trabajo las capacidades desarrolladas y generar vínculos o relaciones laborales.

En la Tabla 5, por su parte, se visualizan las opciones marcadas para la pregunta sobre las razones que evalúan para un trabajo ideal y las frecuencias de respuesta:

**Tabla 5**

*Razones para la elección de un trabajo ideal*

| <b>Razones para trabajo ideal</b>                     | <b>%</b> |
|---|----------|
| Oportunidades de crecimiento                          | 80,60    |
| Salario   | 69,40    |
| Clima de trabajo                                      | 50,00    |
| Flexibilidad de horarios y movilidad                  | 33,90    |
| Posibilidades de capacitación                         | 12,90    |
| Prestigio y trayectoria de la organización            | 12,90    |
| Reconocimiento del esfuerzo personal                  | 9,70     |
| Acompañamiento y supervisión en las tareas            | 8,10     |
| Otros beneficios sociales                             | 6,50     |
| Posibilidad de trabajar en equipo                     | 4,80     |
| Condiciones del lugar de trabajo                      | 4,80     |
| Posibilidad de integrar parte de un equipo de trabajo | 4,80     |
| Acceso a medios tecnológicos y recursos en general    | 1,60     |

*Nota.* Elaboración propia en base a resultados encuesta.

En esta oportunidad, todas las opciones marcadas fueron las sugeridas por la pregunta original y quedaron sin marcar, por ende, no figuran en la tabla, las opciones: cultura y valores de la empresa, por un lado, y horizontalidad, por el otro. En cuanto a las que sí fueron marcadas, la que aparece con mayor aceptación es oportunidades de crecimiento lo que resulta razonable, ya que, todos están en la primera etapa laboral y una de las principales aspiraciones es ir avanzando y desarrollar su carrera laboral. Luego, aparecen factores del contexto del puesto de trabajo (condiciones laborales) como el sueldo, el clima y los horarios. Dentro de la flexibilidad de horarios y de movilidad también se incluyen nuevas alternativas como el teletrabajo. La capacitación, por otra parte, vuelve a ser mencionado como factor importante mencionado en quinto lugar. Este resultado puede indicar que los estudiantes buscan continuar

aprendiendo de su profesión, lo que permite avanzar en su desarrollo de carrera y crecimiento profesional aumentando su empleabilidad. A modo de síntesis, las variables que más valoran los estudiantes encuestados en relación al trabajo son: oportunidades de crecimiento, sueldo, clima de trabajo y flexibilidad.

### ***Actividades y Grado de Satisfacción en las Prácticas Profesionales***

En una segunda parte del cuestionario se separó a las preguntas más puntuales de la experiencia según la carrera, ya que, no es lo mismo lo que se le puede solicitar a un estudiante de Lic. Economía, Lic. Administración o Contador Público.

En cuanto a los de Lic. Economía, se otorgó un listado de 17 tareas con la posibilidad de que los estudiantes añadan otras. La más elegida fue Análisis estadístico de datos con un 63%, seguida de Construcción y análisis de indicadores económicos con un 47%, Estudio de mercado 21% y Análisis de datos con técnicas econométricas 16%. Se puede ver la preponderancia de tareas vinculadas al análisis de datos e indicadores por encima de otras como, por ejemplo, estudios relacionados con las finanzas públicas, análisis financiero, análisis de prefactibilidad, gestión de cobranzas, entre otras que no tuvieron en los estudiantes encuestados.

Luego del análisis de las preguntas sobre las tareas, se les preguntó sobre la satisfacción con la experiencia y las competencias que creían que les había permitido desarrollar. El 75% de los estudiantes marcaron 4 o 5 en una escala de 1 a 5, donde los valores más altos representan la mayor satisfacción con la práctica realizada. Las competencias que aparecen con más frecuencia son: gestión de problemas y planificación del trabajo con 50% de aceptación, síntesis de información 42% y adaptación o flexibilidad 33%, entre las opciones más marcadas.

Finalmente, se preguntó si utilizaron algún sistema informático y las materias de la carrera de grado con las que podrían vincular en forma más directa a la experiencia realizada. Con respecto a la primera pregunta, la respuesta más frecuente fue que utilizaron Microsoft Excel. También se mencionaron paquetes de análisis de datos como Stata, Eviews, SPSS y Data Studio, software de gestión como SAP y gestores de bases de bases de datos relacionales como PostgreSQL. Con respecto a las materias con las cuales se vinculó la práctica, las más mencionadas fueron: Econometría (tercer y cuarto año), Indicadores económicos y cuentas nacionales (tercer año), Finanzas empresariales y economía financiera (cuarto año) y Análisis de proyectos de inversión (cuarto año). Esto demuestra que a partir de la mitad hacia el final del plan de estudios ven las materias específicas para realizar la experiencia. En algunos casos, ocurre que las organizaciones exigen conocimientos vinculados a asignaturas que se encuentran más avanzado el plan de carrera con lo cual exigen en la práctica un requerimiento superior al previsto en la reglamentación.

Con respecto a las carreras de Lic. en Administración y Cr. Público Nacional, se decidió analizar los datos en conjunto de las dos carreras por su grado de afinidad disciplinar, pero principalmente porque solo hubo 3 estudiantes de Lic. Administración. Sin embargo, se identifican las diferencias entre cada carrera. Con respecto a las tareas, los estudiantes de Lic. Administración marcaron: Carga de comprobantes a un sistema contable, análisis estadístico de datos, facturación, análisis financiero y análisis de precios. Si bien el componente analítico sigue estando, se requieren tareas más operativas, a diferencia de la Lic. Economía. Esta tendencia se mantiene en la carrera Contador Público con el agregado de otras tareas operativas: Carga de comprobantes a un sistema contable 75%, declaraciones juradas impositivas 45%, facturación 43%, liquidación de sueldos 30% y procesos de auditoría 25%.

En cuanto a sistemas tecnológicos, en ambos casos, primaron los sistemas de gestión contables como Softland, Jaque, Holistor, Bejerman, solo por mencionar algunos, y también los Enterprise Resource Planning (ERP) como Netsuite. En otros casos marcaron software a medida y Power BI para analizar datos.

Finalmente, con respecto a las materias que elegirían vinculadas a la experiencia, los alumnos de Lic. Administración marcaron: Costos y decisiones (tercer año), Finanzas de la empresa, Tecnología de la información en las organizaciones y Administración de Operaciones (todas estas de cuarto año). Los estudiantes de Contador Público, por su parte, marcaron: Contabilidades (tercer año), Teoría Técnica y Tributaria I y II (cuarto y quinto año), Actuación Profesional, Laboral y Previsional (tercer año), Auditoría y Práctica Profesional Integradora (ambas de quinto año). En esta carrera hubo cierto consenso en las materias seleccionadas, con algunos sesgos vinculados con la actividad de la organización que los recibió, por ejemplo, Finanzas Públicas si les tocó una organización estatal y Actuación Profesional Agropecuaria si les tocó una empresa de dicho rubro.

Es de destacar que, en general, para los estudiantes de las distintas carreras analizadas, en la parte de actividades realizadas surge un porcentaje que indica haber realizado tareas administrativas o carga de comprobantes a un sistema (5.3% para Economía, 100% LA y 75% CP). En este sentido, si bien se valora el hecho de conocer y saber realizar este tipo de actividades, surge la necesidad de monitorear que las mismas no constituyan las tareas principales de las prácticas de modo que puedan incluirse otras actividades con mayor vinculación a los estudios de las carreras correspondientes. Esta reflexión se debe a que, en las tres carreras, existe un enfoque de toma de decisiones y análisis de datos lo que, al dedicarse en su totalidad a la carga de información, se encuentra cercenado.

### ***Comentarios adicionales de los estudiantes***

Al finalizar la encuesta, se dejó un espacio para que los estudiantes dejen co-

mentarios adicionales si así lo deseaban. Del total de encuestados, 21 estudiantes (33,8% del total) realizaron comentarios adicionales, de los cuales el mayor porcentaje fueron positivos (57,1%, 12 de 21), un 33,33% fueron con connotaciones negativas y un 9% mencionan algunas cuestiones a mejorar.

Entre las observaciones positivas se mencionan cuestiones vinculadas a la contribución de las prácticas a la formación, a la autoconfianza del estudiante, facilitando su inserción laboral, así como se hace a las mismas como una de las partes más enriquecedoras del plan de estudios de la carrera. También se valoran las posibilidades de aprendizaje, integración a un grupo de trabajo, crecimiento personal y profesional.

Entre los comentarios negativos se hace referencia a que las prácticas son utilizadas por las empresas para ahorrar costos laborales, que les parece una falta de respeto que en la modalidad de PPS no se pague nada al estudiante y se destaca la importancia de que haya más control de las prácticas para que las mismas no se desvirtúen apartándose de su espíritu educativo donde los estudiantes terminan realizando tareas poco relacionadas con su formación profesional.

Finalmente, las consideraciones realizadas como sugerencias para mejorar las prácticas se relacionan con cuestiones vinculadas a la posibilidad de elección entre diferentes alternativas (mayor oferta de prácticas) así como también la importancia del trato y motivación del “jefe” (instructor por parte de la organización o empresa).

En primer lugar, se obtuvo información sobre factores que inciden sobre el resultado de la experiencia, entre los cuales, señalaron con mayor énfasis el lugar donde la hicieron. En algunos casos, consideran que ese lugar les permitió desarrollarse como futuros profesionales y, en otros casos, no. Además, de un modo similar, se marcó el puesto que desempeñaron y las tareas que no les resultaron enriquecedoras en la medida que fueran operativas o repetitivas como es el caso de aquellos que solo pasaron comprobantes a un sistema contable.

Otro de los factores que inciden sobre la experiencia es la modalidad bajo la cual la realizan, ya que, quienes la hacen bajo la forma de pasantía tienen un contrato rentado y quienes emprenden la forma de PPS no reciben asignación estímulo durante la experiencia. También asociado a ello, algunos mencionan que no les ofrecieron un puesto real en la empresa, sino que los utilizaban para hacer las tareas que los demás no querían desarrollar.

Por otra parte, señalaron el rol de los tutores como importantes para el seguimiento de la trayectoria del estudiante. En especial, la presencia del tutor docente la consideran relevante para plantear ciertas inconformidades o inconvenientes que no saben resolver al momento de estar transitando el proceso.

Con respecto a la aplicación de los contenidos de la carrera, destacan la importancia de las clases prácticas que les otorgaron herramientas para resolver ciertas

situaciones del ámbito laboral y otras declaran que las tuvieron que hacer en el momento, lo cual también les parecieron positivas para su formación integral.

Como factores que contribuyeron a que su experiencia sea enriquecedora, marcaron la motivación que les ofrecían los tutores, la capacitación que en algunos casos obtuvieron de sus compañeros de trabajo y la posibilidad de integrar los contenidos de distintas asignaturas en un ámbito real de trabajo.

### **Discusión y reflexiones finales**

Mejorar la articulación entre educación y trabajo constituye un desafío que interpela fuertemente a las instituciones educativas de nivel superior. El presente artículo procura contribuir al fortalecimiento de las vinculaciones entre educación superior y el mundo del trabajo a partir del análisis y reflexión sobre las prácticas profesionales universitarias y su contribución a la inserción laboral, detectando aspectos positivos, así como oportunidades de mejora. Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación denominado “Indicadores cuali y cuantitativos en la educación superior” del Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur.

El testimonio de los estudiantes que participaron de la encuesta resultó por demás enriquecedor desde el punto en el que puso de manifiesto la implementación de las prácticas profesionales en primera persona. Las mismas, según se puede corroborar, están atravesadas por las vicisitudes del mercado laboral, motivo por el cual, se considera necesario replicar este estudio en forma periódica para analizar si las competencias requeridas y las tareas encomendadas varían y cómo la formación de grado debería acompañar esos cambios. Por citar un caso, en todas las carreras (pero en forma más marcada en la Lic. Economía), aparecieron muchas tareas de análisis de datos, con programas enlatados y a medida, que requieren estudiantes formados en capacidad analítica, con experiencia en operación de programas e iniciativa para seguir descubriendo, probando caminos de acción y evaluando consecuencias de las decisiones tomadas.

Para la mayoría de los encuestados, la práctica educativa fue su primera experiencia laboral, por lo que, la misma no solo constituyó su primer contacto con el mercado de trabajo, sino que también se hicieron una primera imagen de alguno de los ámbitos laborales en el que se podrían desarrollarse como trabajadores en el futuro. Esto le otorga otro valor a la experiencia, al permitirles a los estudiantes desarrollar competencias vinculadas al mundo laboral (trabajo en equipo, flexibilidad, orientación a resultados, comunicación, entre otras), incorporar a su currículum vitae la práctica realizada y aplicar a otros puestos que requieran la experiencia laboral como requisito de acceso al puesto, facilitando la carrera profesional. En este sentido, un aspecto beneficioso de las prácticas profesionales es que permiten desarrollar

este tipo de competencias sin descuidar los estudios o al menos disminuyendo el *trade off* entre trabajo y rendimiento académico, al mismo tiempo que garantizan su vinculación con la formación curricular, una menor carga horaria que trabajos en modalidades tradicionales así como el acompañamiento y supervisión tanto por parte de la institución universitaria (a través del tutor docente) como por parte de la organización externa (instructor).

Otro indicador relevante es el de la cantidad de estudiantes que permanecen en el espacio donde realizan su práctica, por lo que, la misma también es efectiva con respecto a la inserción laboral y empleabilidad del estudiante. Muchos de ellos declaran que continuaron trabajando y otros que, aunque no lo hicieron, recibieron una propuesta formal de continuidad.

Con respecto a las modalidades, la mayoría realizó Práctica Profesional Supervisada y le sigue la Pasantía, sin embargo, hubo participación de todas las modalidades mencionadas en la encuesta, a excepción del emprendimiento propio.

La duración más habitual en los datos fue la de los períodos cortos (menores a 6 meses). Esto hace que se produzca más rápido la adaptación al ámbito laboral y, al mismo tiempo, que la organización que los recibe dedica con celeridad sobre su interés de continuar la relación con el estudiante. Las pasantías suelen tener una duración cercanas al año, pero como son rentadas, el alumno puede sentir reconocido su trabajo desde el comienzo.

Otro de los patrones comunes es la resolución de problemas. Se observa que se valora un profesional capaz de resolver problemas varios dentro de la organización, en forma autónoma, flexible y con posibilidad de planificar su tiempo. Esto va de la mano con las respuestas de los estudiantes que indicaban la importancia de las prácticas y los desafíos que, en algunas materias, habían desarrollado. Estos términos fueron los que aparecieron con mayor frecuencia en una pregunta que solicitaba resumir su experiencia en tres palabras clave.

Por otro lado, aparecía en muchos relatos la velocidad con la que se requería que los estudiantes aprendan. Si bien esto es algo que podría replantearse para que se trabaje en la paciencia de los instructores, también es sabido que al insertarse en una organización de la que no se forma parte, el estudiante debe esforzarse en realizar dicha adaptación de la manera más efectiva posible. Se podría intensificar el rol del tutor docente como guía en ese aspecto, reforzar la inducción en la empresa u organización en la que realicen la práctica y fomentar la participación de estudiantes en distintos proyectos y actividades que requieran esa capacidad de adaptación y experiencia previa, debido a que, para muchos, la práctica profesional es la primera experiencia fuera del ámbito universitario. En este contexto, es notable la necesidad de profundizar en otras competencias que no suelen tener el protagonismo suficiente en las carreras de grado, es decir, se enseña a hacer las tareas, pero no a organizarse

el tiempo, manejar agenda, estimar los tiempos de cada actividad encomendada, respetando su articulación con otras actividades, entre otras cuestiones.

Las oportunidades de mejora que emergen de este trabajo son:

- el monitoreo de las actividades realizadas para que en su mayoría las mismas se correspondan con la actividad profesional de un egresado,
- el refuerzo del acompañamiento por parte de los tutores docentes de las instituciones educativas y de la inducción desde las organizaciones para mejorar el desempeño, así como también para evitar que se desvirtúe el espíritu de estas prácticas,
- el fomento del vínculo con empresas e instituciones de primer nivel que constituyan ambientes laborales desafiantes y atractivos para los estudiantes, etc.
- el refuerzo de la relación tutor docente, instructor y estudiante que podría producirse con reuniones de trabajo entre el tutor docente, el instructor y el estudiante de modo de alinear objetivos, consensuar y monitorear planificación y avances, promoviendo un ambiente de trabajo cordial.
- el replanteo de los factores motivacionales que se ofrecen al estudiante. Al estar en una etapa inicial de su recorrido laboral, podrían ensayarse compensaciones que incentiven al estudiante a realizar su práctica más allá de la obligatoriedad de la carrera, por ejemplo, premios, posibilidades de continuidad, asignaciones estímulo, etc.
- la promoción de la selección por parte de la organización que ayuden al estudiante a su empleabilidad y autoconocimiento, ya sea a través de pasar por instancias de entrevista, pruebas grupales o técnicas, de modo que pueda llevarse una devolución que le sirva para próximas experiencias laborales.

Como se sostuvo en este trabajo, las prácticas profesionales son construcciones académicas, pero también sociales lo que hace que se encuentren en permanente evolución y adaptación a las vicisitudes del mercado laboral. Es por eso que el objetivo del trabajo fue indagar sobre los puntos a favor y aquellos a mejorar que proponen las prácticas profesionales en los departamentos académicos participantes desde la voz de sus protagonistas que son los estudiantes. Así, los mismos reconocen la importancia de las prácticas para su inserción laboral, sin dejar de sugerir cambios. En próximos trabajos, podría aumentarse la muestra incorporando a otros departamentos o a más estudiantes de los mismos departamentos incluyendo un horizonte temporal más amplio. Por otro lado, podrían añadirse nuevas variables de análisis o complementarlo con la visión de graduados que ya estén insertos en el mundo laboral y puedan dotar a la investigación de otras perspectivas.

## Notas

<sup>1</sup> Doctorando en Ciencias de Administración (UNS) y Especialista en Gestión Educativa (FLACSO). Profesor en Ciencias de Administración y Contador Público (UNS). Asistente de docencia con dedicación exclusiva (UNS). Docente de nivel superior, capacitador, investigador e integrante de órganos de gestión institucional. Emprendedor. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8021-3396> E-mail: [franco.finocchiario@uns.edu.ar](mailto:franco.finocchiario@uns.edu.ar)

<sup>2</sup> Doctoranda en Políticas y Gestión de la Educación Superior (UNTREF), Magíster en Políticas y Estrategias (UNS) y Licenciada en Economía (UNS). Docente e investigadora Universidad Nacional del Sur (UNS) y Universidad Tecnológica Nacional (UTN-FRBB). Secretaria de Relaciones Institucionales y de Extensión Departamento de Economía en UNS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2080-3591> E-mail: [ctarayre@uns.edu.ar](mailto:ctarayre@uns.edu.ar)

<sup>3</sup> El Salario Mínimo, Vital y Móvil es el importe definido por el Consejo Nacional del Empleo que mínimamente debería recibir una persona para su subsistencia.

## Referencias bibliográficas

Abate, S. M., y Orellano, V. (2015). Notas sobre el curriculum universitario, prácticas profesionales y saberes en uso. *Trayectorias universitarias*, 1, 3-11. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/48976>

Adamini, M. (2013). Sentidos laborales en disputa: un estudio sobre el caso de los pasantes universitarios en Argentina desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. *Revista Perspectivas de la comunicación*. 6(1), 50–63. ISSN 0718-4867. Universidad de la Frontera. Temuco. Chile.

Arias, F. y Patlán, J. (1998). El trabajo de los estudiantes y su relación con algunos aspectos demográficos: el caso de la Facultad de Contaduría y Administración. UNAM. *Revista de Educación Superior*, 107, 1-11.

Barron, P. y Anastasiadou, C. (2009). Student part-time employment: implications, challenges and opportunities for higher education. *Hospitality Management* 21(2), 140-153. <https://doi.org/10.1108/09596110910935642>

Bourdieu, P. (1998). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Bucheli, M. y Spremolla, A. (2000). La Oferta de trabajo de los estudiantes universitarios, en Documentos de trabajo, Uruguay, <http://ideas.repec.org/p/ude/wpaper/0500.html>, Recuperado en enero de 2007

Callender, C. (2003). Attitudes to debt: School leavers' and further education students' attitudes to debt and their impact on participation in higher education, Universities UK, London

Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.

Cubos (<https://cubos.uns.edu.ar>). Son consultas al sistema de información universitaria que permiten analizar los datos estadísticos de alumnos, nuevos inscriptos, reinscriptos y egresados de la Universidad. Facilitan visualizar en conjunto la información ingresada en los diferentes cuadros del SIU y comparar los mismos.

- Darolia, R. (2013). Working (and studying) day and night: Heterogeneous effects of working on the academic performance of full-time and part-time students. *Economics of Education Review*, 38, 38-50. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.10.004>
- Formichella, M. M. y London, S. (2013). Empleabilidad, educación y equidad social. *Revista de Estudios Sociales*, 47, 79-91. <https://doi.org/10.7440/res47.2013.06>
- Grasso, L. (2006). *Encuestas: elementos para su diseño y análisis*. Editorial Brujas.
- Guarnizo Crespo, S. (2018). Importancia de las prácticas pre profesionales para los estudiantes de Educación Superior en la Universidad de Guayaquil. *INNOVA Research journal*, 3(8), 14-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6778218>
- Hernández-Sampieri, R.; Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación (6ta edición)*. Mc Graw Hill.
- Ley de Pasantías Educativas N° 26.427 (2008). Disponible en: <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/145000-149999/148599/norma.htm> (Consultado febrero 2024).
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology* 140, 1-55.
- López-González, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>
- Martínez Martín, R. (2003). La inserción laboral de los universitarios a través de las prácticas en empresas. *Reis*, 101, 229-254. <https://doi.org/10.2307/40184457>
- Montes Cató, J. (2002). Sindicalismo y organizaciones de pasantes. Estrategia de disciplina empresarial y resistencia de los trabajadores precarizados. En A. Fernández. (Comp.), *Sindicatos, crisis y después. Una reflexión sobre las nuevas y viejas estrategias sindicales argentinas*. Buenos Aires: Ed. Biebel.
- OIT (2004). R195 - Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos (núm. 195). Recuperado de: [https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100\\_INSTRUMENT\\_ID:312533](https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312533) (Diciembre 2023).
- OIT (2022). Tendencias mundiales del empleo juvenil. Invertir en la transformación de futuros para los jóvenes. Informe Ejecutivo. Recuperado de: (Diciembre 2023)
- Pacífico, A., Zandomeni, N., Nessier, A., Peralta, D. y Pagura, F. (25 y 26 de octubre de 2018). *Estudiantes universitarios que trabajan: percepciones y valoraciones de sus trayectorias formativas y de los factores que operan sobre las mismas*. XIII Jornadas de Investigación. Construir conocimiento en la universidad para promover el desarrollo regional. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Litoral. 25 y 26 de Octubre de 2018.
- Paugam, S. (2000). *Le salaríé de la précarité*. Paris: PUF.
- Resolución 385 de 2017 [Consejo Departamental de Cs. Administración]. Por la cual se sanciona el Reglamento de Práctica Profesional Supervisada. 31 de agosto de 2017.
- Resolución 486 de 2015 [Consejo Departamental de Cs. Administración]. Por la cual se sanciona el Reglamento de Práctica Final de Carrera. 16 de octubre de 2015.
- Robotham, D. (2011). Student part-time employment: characteristics and consequences. *Journal of Further and Higher Education*, 37-41. <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2011.645467>

Las prácticas profesionales universitarias y su vínculo con la inserción laboral desde la mirada de los estudiantes. El caso de los Departamentos de Ciencias de la Administración y Economía de la Universidad Nacional del Sur

Vigier, H.; Pasquaré, C.; Menichelli, F. y Tarayre, C. (2014). *Gestión Humana en las Organizaciones. Competencias en Desarrollo*. Editorial Altaria.

Zabalza Beraza, M. Á. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. <http://hdl.handle.net/11162/80892>



# El diálogo de saberes como posibilidad transformadora en contextos de Responsabilidad Social Universitaria: Una lectura desde la PRS de UNIMINUTO<sup>1</sup>

## The Dialogue of Knowledge as a Transformative Possibility in Contexts of University Social Responsibility: a Perspective from the PRS of UNIMINUTO

Falón Carolina Reina Vanegas<sup>2</sup>

Yuly Paola Mususú Baquero<sup>3</sup>

Luís Alfonso Aya Velandia<sup>4</sup>

### Resumen

El objetivo de este artículo es analizar el diálogo de saberes como posibilidad transformadora en contextos de Responsabilidad Social Universitaria, haciendo una lectura desde la Práctica en Responsabilidad Social (PRS) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Para este estudio, se emplearon métodos como encuestas, grupos focales y revisión documental, en los que participaron docentes, estudiantes, líderes y lideresas comunitarias, así como participantes de los proyectos sociales de la PRS. Los resultados muestran que el diálogo de saberes se presenta como una posibilidad para establecer procesos de transformación social en los proyectos de formación de la PRS. Este diálogo promueve la escucha activa entre los diferentes actores, permitiendo el reconocimiento y la valoración de sus conocimientos, así como el intercambio y discusión de sus dudas, necesidades compartidas y diferencias.

**Palabras clave:** Responsabilidad Social Universitaria; transformación social; diálogo de saberes; práctica en responsabilidad social; conocimiento situado

## **Abstract**

The objective of this article is to analyze the dialogue of knowledge as a transformative possibility in contexts of University Social Responsibility, taking a reading from the Social Responsibility Practice (PRS) of the Minuto de Dios University Corporation (UNIMINUTO). For this study, methods such as surveys, focus groups, and document review were employed, involving teachers, students, community leaders, and participants in the PRS social projects. The results show that the dialogue of knowledge presents itself as a possibility for establishing processes of social transformation in the PRS training projects. This dialogue promotes active listening among the different actors, allowing for the recognition and appreciation of their knowledge, as well as the exchange and discussion of their doubts, shared needs, and differences.

**Keywords:** University Social Responsibility; Social Transformation; Knowledge Dialogue; Practice in Social Responsibility; Situated Knowledge

Fecha de recepción: 2024-04-08  
Fecha de evaluación: 2024-04-24  
Fecha de evaluación: 2024-05-21  
Fecha de aceptación: 2024-07-06

## Introducción

*“Que nadie se quede sin servir”<sup>5</sup>*

Padre Rafael García-Herreros

La Responsabilidad Social Universitaria se ha convertido en una política en crecimiento para distintas instituciones de educación superior de Latinoamérica redefiniendo su función sustantiva y haciendo frente a los desafíos globalizantes de mercantilización e internacionalización de la educación (Vallaeys y Álvarez, 2019), que anteponen los indicadores de eficacia y acreditación al vínculo y a la acción situada con la comunidad. En Colombia, cerca de 21 Universidades han asumido el compromiso ético y corresponsable de gestión de sus impactos con los distintos grupos de interés (Orsu, s.f.), entre ellas UNIMINUTO y su Práctica de Responsabilidad Social (en adelante PRS). En tanto apuesta de Responsabilidad Social Universitaria, la PRS de UNIMINUTO, tiene un impacto que para el propósito de este artículo se analizará desde la interacción entre los distintos actores que le circundan: docentes, participantes, estudiantes e interlocutores, donde se vienen tejiendo proyectos sociales comunitarios prevaleciendo, como se verá más adelante, el diálogo de saberes como posibilidad transformadora de realidades de afectación e interpelación del sujeto, inequidad y desigualdad social.

Las reflexiones que propone este documento emergen de la medición de impacto, a nivel Bogotá, de la práctica en responsabilidad social, período 2017-2019, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, en las rectorías Bogotá-presencial y Virtual y a Distancia y se sustentó en la revisión bibliográfica de referentes teóricas, grupos focales y encuestas a docentes, estudiantes, participantes y líderes sociales que habían sido parte de la PRS durante la fase de indagación.

## Marco teórico

### *Responsabilidad Social Universitaria (RSU)*

La responsabilidad social universitaria (RSU) es un concepto en expansión que, heredado del ámbito empresarial, se expresa como potencial generador de progreso social. Así lo expresa la norma ISO 26000<sup>6</sup>, guía de responsabilidad social, que la define como aquella organización en el ámbito corporativo y académico que hace frente a los impactos de las decisiones y actividades sobre el medio ambiente y la sociedad, acciones guiadas por un comportamiento ético y transparente para la contribución al desarrollo sostenible, salud y bienestar de la sociedad, todo ello desde la consideración por las expectativas de las partes interesadas y en favor del cumplimiento de la legislación y normativa internacional, así como llevada a la práctica por todas las relaciones que tenga la corporación con la sociedad.

Su historicidad se remonta 1962 cuando, según Escalante *et al.* (2016), citando a

Rodríguez (2010), menciona el término responsabilidad social en el ámbito universitario europeo, aunque no es sino hasta el año 1998<sup>7</sup> cuando se empieza a reconocer su potencial para la transformación y progreso social desde su aporte para soslayar las necesidades de la sociedad en favor del desarrollo sostenible que permita, “Erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente (...) Contribuir a la construcción de una nueva sociedad que excluya las prácticas violentas” (UNESCO 1998, 22-24). Axioma que para Vallaeys (2019), se construyó en Latinoamérica,

a principios de los años 2000 con los esfuerzos teóricos y prácticos de la red chilena «Universidad Construye País» y la red latinoamericana de universidades animada por la «Iniciativa Interamericana de Ética, Capital Social y Desarrollo», promovida por el gobierno noruego en el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (p. 99)

En exploración documental sobre la RSU, se encuentra que ésta no es una noción técnica y tácita, sino un concepto polisémico, autores como Stassi y Hoffmann (2019) y Rosales *et al.* (2016), concuerdan significarla a partir de la producción y transmisión de saberes responsables; por otra parte, Guacaneme (2021), Parra (2017) y Martínez y Bologna (2016), la definen a partir del actuar solidario y transformador en respuesta a las necesidades de la comunidad. Por su parte, Vallaeys (2016), en una definición más amplia desde el foco de la ética, reconoce la RSU como una política de calidad ética de mejora continua que permite materializar la misión social de la Universidad mediante los procesos de “gestión ética y ambiental de la institución, formación de ciudadanos responsables y solidarios, producción y difusión de conocimientos socialmente pertinentes, participación social en promoción de un desarrollo más humano y sostenible” (p. 106).

### ***Ética como marco de análisis***

La ética aparece entre las definiciones de RSU como categoría de relevancia. Para Barroco (2009), el debate sobre la ética comenzó desde hace aproximadamente dos décadas, su indagación ha superado los principios de la filosofía. La ética usualmente se entiende como alternativa conservadora que guía la moral de los seres humanos. Su entendimiento ha sido ajeno al sentido crítico universal y objetivo, en cambio dicha connotación se ha arraigado al irracionalismo, ocultamiento y naturalización de la realidad, y al mantenimiento de prejuicios establecidos, lo que como efecto ha generado en los sujetos una negación para intervenir en su historia y enfrentar los problemas sociales que les circundan.

La ética, desde el pensamiento de Marx, citado por Barroco (2009), es considerada como opción de emancipación y transformación con objetivo de obtener la libertad. La ética va más allá de los límites de la relación con el trabajo, en la sociedad capita-

lista, la ética es limitada como efecto de la riqueza humano-material y espiritual. No obstante, la ética es manipulada por la Burguesía y a través de ella se legitiman los intereses de la clase dominante (Kisnerman, 2001), razón por la cual, no es ajena a la alienación de la sociedad capitalista, de ahí que, la carga simbólica del concepto de ética debe necesariamente ser analizada a la luz de las relaciones de poder y dominación que se han suscitado históricamente para desentrañar las connotaciones alienantes que en ellos se han inscrito.

Para UNIMIMINUTO, según lo declarado en el Proyecto Educativo Institucional-PEI (2021), la responsabilidad social universitaria se asume desde una postura ética, comprendiéndola como elemento constitutivo y articulador de las tres funciones sustantivas de la institución: docencia, investigación y proyección social. Asimismo, la asume en relación con la apuesta de desarrollo integral sostenible, que promueve la misión institucional, al orientarla a la transformación de estructuras de injusticia y desigualdad, en consecuencia, con una vocación promulgada por la justicia social y la dignidad humana.

En esa configuración de las funciones sustantivas, la RSU en UNIMIMINUTO ha sido situada, en el marco de la docencia, como uno de los tres elementos fundamentales del modelo educativo que al interactuar con el desarrollo humano y las competencias profesionales aportan a la formación integral de estudiantes como lo declara la misión institucional; siendo así un propósito formativo que pretende

promover una sensibilización consciente y crítica ante las situaciones problemáticas, tanto de las comunidades como del país, al igual que la adquisición de unas competencias orientadas a la promoción y al compromiso con el desarrollo integral sostenible. Se construye, entre otros, por medio de las prácticas en responsabilidad social, las prácticas profesionales y los semilleros de investigación, e integra los conocimientos teóricos disciplinares con la interacción y el trabajo con las comunidades, facilitado en el ejercicio de las prácticas. Encarna el aprender sintiendo y sirviendo, propio del proyecto educativo de UNIMIMINUTO. (PEI UNIMIMINUTO, 2021, p. 25)

Desde este marco, en la RSU, la ética se circunscribe como dimensión valorativa que surge desde las vivencias entre las y los estudiantes y los distintos actores comunitarios “en las que destaca la importancia de la convivencia, del compartir y poner en juego sentimientos, emociones y valores para favorecer la intercomprensión y el interaprendizaje” (Sartorello y Peña, 2018). Así como, de gestionar los impactos negativos del hacer universitario.

### *Transformación social*

Pensar en RSU implica también un énfasis en la necesidad de establecer proce-

sos de cambio que integren acciones desde las esferas educativa, social, cultural, tecnológica, ambiental, político, entre otras (UNESCO, 2009). Se trata entonces, de integrar al concepto una articulación de miradas sobre las problemáticas de las comunidades diferenciando las articulaciones heterogéneas, dinámicas a niveles temporales, espaciales, las relativas al momento dado, y las surgidas del dinamismo de estas mismas lecturas de la realidad (Zemelman, 2019). Supone salir de lo determinado, salir del conocimiento teórico y asimilar lo no teorizado como principio de la Responsabilidad Social Universitaria.

La transformación social, leída desde la RSU, se concibe como una acción situada que tiene lugar en un contexto donde interactúan distintas dimensiones de la realidad hologramática<sup>8</sup> (Morin, 2007), cuyo objetivo se enmarca en la ejecución de proyectos sociales para agenciar el desarrollo integral sostenible desde la comprensión de los actores sociales como sujetos de cambio social (D'Angelo, 2010), con gestiones colectivizadas (Cedeño, 2012) que eliminen las relaciones jerárquicas y reconozcan las formas horizontales de asociatividad, así como la importancia de ese otro, su saber, querer; y la sustancialidad de lo intersubjetivo.

La transformación social desde UNIMIMINUTO es una apuesta insignia íntimamente ligada con la concepción de desarrollo integral, que subyace las apuestas de la Doctrina Social de la Iglesia en la promoción del desarrollo humano integral y que se articulan con los postulados del desarrollo sostenible. Desde esta visión teológica y de filosofía institucional, la transformación social busca y promueve condiciones de dignidad y la solución de problemas sociales apremiantes en personas, comunidades y territorios, en particular los más vulnerables (PEI UNIMIMINUTO, 2021).

### *Dialogar los saberes*

Se postula entonces como eje central, en vía de la transformación social, el diálogo participativo, mediado por una visión reflexiva, analítica y crítica de las desigualdades sociales. Un ejercicio de problematización, desnaturalización, y concienciación, superando la ideologización en las dinámicas sociales.

El sujeto construye una realidad, que a su vez lo transforma, lo limita y lo impulsa. Ambos están siendo construidos continuamente en un proceso dinámico, en constante movimiento, al ser social es relativa porque responde a un momento y a un espacio determinados, ya que es producida históricamente. (Montero 2004, p. 96)

Resignificar como apuesta para la transformación social en los contextos de RSU implica a su vez la comprensión, consideración y respuesta a las necesidades y preocupaciones de la comunidad (Stassi y Hoffmann, 2019); que sean ellas y ellos quienes como ciudadanos activos aporten a la solución de las problemáticas que les circundan, establecer un diálogo de saberes como estrategia esencial, un proceso de

dialéctico que potencie la presencia de la Universidad asumiendo la tensión dialéctica del sinsentido (Tobón *et al.* 2019; Montañó y García 2016; Leff 2004 y Escalante *et al.*, 2016). Por ende, el diálogo de saberes supone avanzar en la formación de una conciencia reflexiva que, de manera propositiva, suscite el descubrimiento de nuevas aristas para la construcción de alternativas para la satisfacción de las necesidades sentidas por la comunidad (D'Angelo, 2010).

### *Desarrollo sostenible*

En ese marco, el profesor Vallaey (2019), hace énfasis en la necesidad de que tanto las Universidades como los estudiantes y egresados, conozcan, reconozcan, vigilen, anticipen, alerten, denuncien y recaben los impactos negativos de su acción, para convertirse en sujetos socialmente responsables. La sostenibilidad desde la esfera universitaria encuentra su sentido más allá de las prácticas medioambientales vinculando equilibradamente los objetivos socioeconómicos y ambientales de la sociedad en consideración con el efecto a largo plazo de las prácticas actuales<sup>9</sup> (OCDE 2001).

Una filosofía universitaria basada en la responsabilidad social contempla como modelo de aprendizaje y práctica el desarrollo sostenible (Guni, 2004 como se citó en Moneva y Martín 2012; Vallaey, 2006; Lozano, 2006), desde dos perspectivas: el impacto de sus actividades como entidad y sus efectos sobre el resto de la sociedad, para garantizar el bienestar de la comunidad y desarrollo sostenible “en un entorno en el que la educación superior, la investigación y la innovación se consideran factores clave para afrontar los retos de la globalización y de una sociedad basada en el conocimiento” (Vallaey, 2006, p. 2).

UNIMINUTO es una institución de educación superior con inspiración católica que surge en el marco de la obra social El Minuto de Dios-MD, la cual es fundada por el sacerdote eudista Rafael García Herreros. En este marco toda la obra ha asumido el compromiso por el desarrollo integral que comprende como

el paso, para cada uno y para todos, de condiciones de vida menos humanas a a condiciones de vida más humana según la perspectiva del papa Pablo VI en su encíclica *Populorum Progressio*. Supone el desarrollo de todas las potencialidades y dimensiones de los individuos y colectivos. (PEI UNIMINUTO, 2021, p. 9)

A partir del diálogo con otras perspectivas que nutren la preocupación por las realidades sociales geolocales, la institución asume, en articulación con la noción de desarrollo integral y el llamado del papa Francisco por el cuidado de la Casa Común, la apuesta sostenible con énfasis en el compromiso de los diecisiete (17) Objetivos de Desarrollo Sostenible de la agenda global desde una conciencia y sensibilidad

ecológica, como lo declara el Proyecto Educativo Institucional UNIMIMINUTO (2021)

la Institución se articula con los ODS desde su propia misión hacia el servicio a los más vulnerables, la construcción de sociedades justas y equitativas, el fomento al desarrollo integral sostenible, así como la consolidación de un país en paz, a partir de las oportunidades que otorga una educación superior de alta calidad que está al alcance de todos. (p.17)

## Contexto

En Latinoamérica, según el informe de investigación continental titulado “Estado del arte de la RSU en América Latina” de URSULA (2018)<sup>10</sup>, se evidencian cambios en la programación de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una mayor relación con el entorno superando la visión clásica de la proyección social, como apéndice de la formación y producción de conocimiento (Vallaey, 2006) y desplazando la atención de manera dialógica y transformadora como menciona Fontecha *et al.* (2017) citando a Cano (2014) resignificando la extensión, y viéndola “como un campo problemático que establece relaciones con otros campos y pone en diálogo el saber académico y el popular. Es así como la extensión tiene múltiples apuestas, desde lo pedagógico, lo político y lo epistémico” (Fontecha *et al.* 2017, p. 30), hacia el exterior ejecutando proyectos sociales que promuevan acciones socialmente responsables, sostenibles y en atención a la mejora de la calidad de vida de la comunidad. Generando el aprendizaje de sus estudiantes en comunidad, aportando desde su conocimiento y valores a la sociedad.

Para el caso colombiano, la UNIMIMINUTO, desde los proyectos sociales de formación y la práctica en responsabilidad social -PRS-, representa una de las experiencias formativas que integra, para URSULA (2018), la generación de proyectos de aprendizaje con el abordaje situado de las problemáticas sociales. UNIMIMINUTO asume en su política de proyección social, la responsabilidad social como una postura ética inmersa en cada una de sus funciones sustantivas, cuya sinergia busca la transformación de injusticias y desigualdades a partir de la vocación por la justicia social, dignidad humana y el desarrollo humano integral sostenible (Políticas Institucionales UNIMIMINUTO, 2021).

El Centro de Educación para el Desarrollo de UNIMIMINUTO, se gesta como unidad académica y de proyección social que posibilita la articulación entre la universidad y la comunidad. Adelanta las funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social, desde este último ámbito, se erige la práctica en responsabilidad social, como ejercicio articulador en el que se orientan proyectos sociales de formación para el fortalecimiento de capacidades de innovación, lazos de cooperación, generación de nuevo conocimiento y soluciones innovadoras en forma de procesos, productos, o servicios, que vienen beneficiando a las comunidades y transformando

sus realidades. Labor mancomunada entre sus colaboradores, estudiantes, docentes, y la comunidad.

La práctica en responsabilidad social de UNIMINUTO, como asignatura transversal, se erige en perspectiva de aprendizaje para la transformación, en relación con el enfoque praxeológico de la institución, lo que implica el diálogo y la articulación entre la teoría y la práctica, según lo establece el Proyecto Educativo Institucional como pedagogía humanista, social y activa que supone un aprendizaje experiencial, encarnando desde esta práctica un aprender sintiendo y sirviendo (PEI UNIMINUTO, 2021). Desde este espacio se busca favorecer una sinergia de acciones que contribuyan a la transformación y mejora en las condiciones de vida de las personas y comunidades desde la movilización de los actores inmersos en el proceso educativo.

### **De la medición de impacto**

Precisamente, para conocer el impacto de la transformación social que se genera a partir de la práctica en responsabilidad social, la Corporación Universitaria Minuto de Dios, rectorías Bogotá Virtual Distancia y Bogotá-presencial, asumieron un proceso de medición para la ciudad de Bogotá, durante el período 2017-2019. Particularmente, la rectoría Bogotá presencial situó la medición en tres de los doce proyectos sociales de formación del CED de esa sede: Métele la ficha a Suba, Alfabetización en el Manejo de la Información y Pedagogías para el encuentro. En la investigación se contó con la participación representativa de profesores de las rectorías en mención, así como de líderes de organizaciones sociales, participantes de los proyectos y estudiantes que habían cursado la práctica en responsabilidad social durante el periodo de estudio. La selección de la población objetivo de estudio se adelantó a través del muestreo aleatorio estratégico, en consideración al periodo de participación en alguno de los proyectos. La medición de impacto fue concebida desde una perspectiva epistemológica basada en el enfoque empírico-analítico. Se empleó un diseño cuasi-experimental no probabilístico que involucró un grupo de control no equivalente, una medición posterior y técnicas retrospectivas.

Respecto al interés de este manuscrito y con el fin de ubicar la categoría diálogo de saberes, se optó por emplear el enfoque cualitativo como guía, utilizando el análisis de contenido como método para revelar el variado y multifuncional significado de las palabras, temas o frases. Esto permite acercarse a una interpretación objetiva, aunque se desenvuelve dentro del ámbito de la subjetividad interpretativa (Reina Vanegas, 2016). Para la medición y comprensión del fenómeno de estudio, se aplicaron dos instrumentos de recolección de información. En primer lugar, se realizó una encuesta a través de la plataforma Forms, la cual fue respondida por 437 estudiantes, 15 docentes, 18 líderes de organizaciones sociales y 71 participantes. En segundo lugar, se llevaron a cabo grupos focales que involucraron a 6 docentes,

6 líderes de organizaciones sociales, 6 participantes y 6 estudiantes. Estos métodos permitieron contrastar y analizar los resultados, facilitando la identificación de coincidencias y discrepancias.

Los grupos focales se realizaron con actores internos y externos, las preguntas orientadoras se contemplaron con los objetivos de identificar: los cambios en el fortalecimiento del desarrollo humano integral; resultados significativos; innovaciones sociales; y la incidencia en la transformación social de la práctica en responsabilidad social para las comunidades y territorios. Los grupos focales se orientaron valorando las opiniones de las personas participantes en la práctica de responsabilidad social de UNIMIMINUTO.

Por su parte, las encuestas contemplaron una indagación sobre la experiencia previa y posterior a la participación en la práctica de responsabilidad desde una escala de valoración que se muestra en la *tabla 1* y las siguientes categorías: reconocimiento del otro desde su diversidad; identificación de acciones para mejorar las condiciones de vivienda, trabajo, salud, educación, ambiente o cultura orientadas al bienestar y la calidad de vida de las personas; ética del cuidado y de dignificación del ser humano; gestión de necesidades comunitarias o sociales; vinculación a iniciativas social organizada; intercambio de saberes; procesos sostenibles; participación, solidaridad y equidad; preservación de todas las formas de vida; habilidades para identificar un problema social, sus características, causas y efectos; el liderazgo, la creatividad y la innovación como aspectos clave para la solución de problemas sociales; voluntario en alguna actividad para beneficio de la comunidad; porte de conocimientos al bienestar y calidad de vida de las personas; generación de soluciones novedosas a problemas o necesidades sociales

**Tabla 1**

*Escala de valoración para las preguntas de las encuestas*

|               |
|---------------|
| Ítem          |
| Algunas veces |
| Casi siempre  |
| Nunca         |
| Pocas veces   |
| Siempre       |

*Nota.* Elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

Con la finalidad de mostrar los hallazgos frente al tema de interés de este documento, se centraron los resultados en una de las categorías analíticas de la medición de impacto: el intercambio de saberes como posibilidad transformadora en contextos

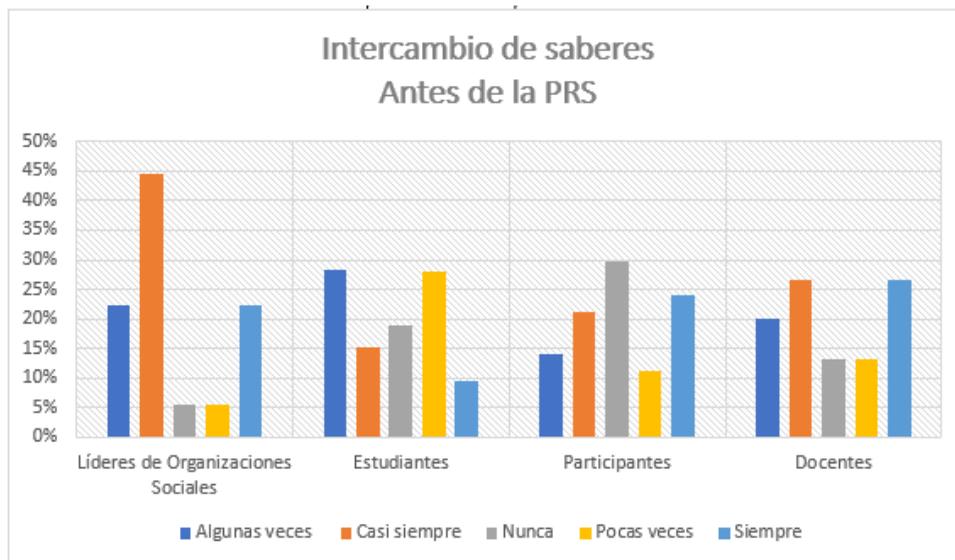
de RSU. El análisis que procede se realizó desde una triangulación de métodos, sometiendo los datos a una análisis descriptivo y exploratorio, por medio del software de análisis cualitativo Atlas-ti versión 9.0, que posibilitó la preparación y análisis de documentos primarios, creación de unidad hermenéutica, identificación de citas y familias de códigos.

## Resultados y discusión

Como se mencionó anteriormente, una apuesta de RSU desde el diálogo de saberes precisa de la participación de los actores en el proceso dialéctico de intercambio y retroalimentación de saberes. En la medición realizada, una de las variables dependientes interpela a los participantes si antes de la experiencia de práctica social de UNIMINUTO habían posibilitado el intercambio de saberes entre academia y comunidad, las respuestas se suscriben de la siguiente manera:

**Figura 1**

*Intercambio de saberes antes de la práctica en responsabilidad social*



*Nota.* Elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

El análisis de datos cuantitativos de esta variable permite identificar, entre los actores consultados, que antes de la práctica en responsabilidad social los líderes de las organizaciones posibilitaban el intercambio de saberes, casi siempre, en un

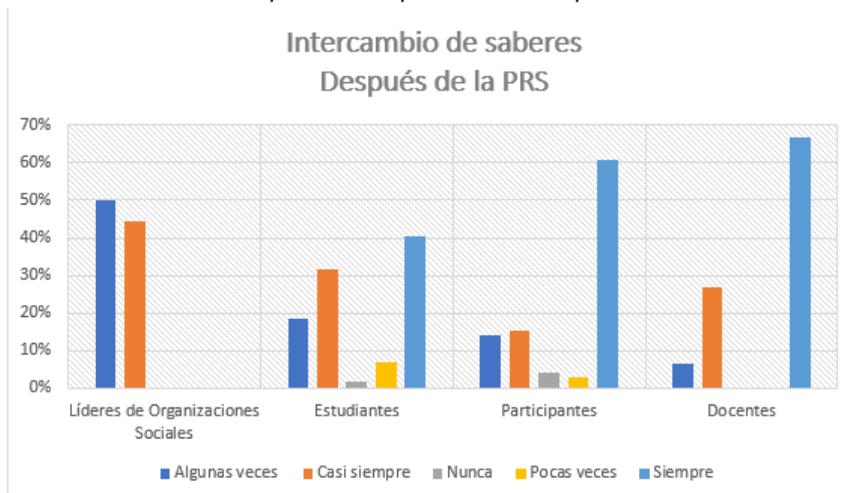
44%; en la misma línea que los docentes, con una similitud de respuestas entre casi siempre y siempre ambas del 27%. En contraste con los estudiantes que sólo en un 15% posibilitan esas acciones, y los participantes cuya respuesta predominante fue nunca, en un 30%.

Este hallazgo podría interpretarse desde el quehacer de cada actor, los líderes de las organizaciones sociales por el vínculo interactuante con la comunidad y con otros actores locales en los territorios; y los docentes, por su encargo laboral y experiencias profesionales precedentes. En lo relativo a participantes y estudiantes, la incidencia baja representa una constante propia de la sociedad, los vínculos erosionados entre individuos quienes, atrapados en la estructura individualista, autodefensiva que construye relaciones basadas en asimetrías basada en el consumismo, ansiedad, miedo e incertidumbre encuentra frágil y debilitada la concepción de comunidad, solidaridad y responsabilidad social. Estas transformaciones parten de la constitución subjetiva que se ha venido gestando al albor de las nuevas formas de discurso social. Así, la cultura preponderante en este tiempo histórico ha constituido valores, ideales y significaciones por medio de las cuales se sobreestima el individualismo narcisista.

En un segundo momento de la medición, se pregunta a las personas participantes si la experiencia de Práctica Social de UNIMINUTO posibilitó el intercambio de saberes entre la academia y la comunidad. Encontrando, los siguientes hallazgos:

**Figura 2**

*Intercambio de saberes después de la práctica en responsabilidad social*



*Nota.* Elaboración propia a partir de los datos de la investigación.

Al hacer un análisis de datos, se encuentra que la variable *nunca* representa de manera mínima la voz de las personas consultadas, para docentes y líderes sociales en un 0% y para estudiantes y participantes, en un 2% y 4% respectivamente. Mientras que se presenta de manera destacada la variable siempre como predominante en las respuestas para estudiantes en un 51%, participantes en un 61% y docentes en un 67%; nótese que en líderes sociales la tendencia es algunas veces con 50% y casi siempre con 44%. En una comparativa entre los datos del *gráfico 1* y *gráfico 2*, se identifican cambios significativos en las acciones de los actores consultados, a partir de la práctica en responsabilidad social posibilita el intercambio de saberes entre academia y comunidad se viabiliza en estudiantes en un 32%, en participantes en un 37%, en docentes en un 40% y en líderes sociales en un 22%.

Los resultados se pueden analizar desde el propósito de la PRS de UNIMINUTO, orientado a la construcción y promoción de alternativas de acción transformación con comunidades y organizaciones sociales desde interacciones-encuentros entre la academia y las comunidades (CED s.f.). Esta realidad muestra de un lado, cómo las estrategias corresponsables de asociatividad pueden revertir dinámicas sociales ancladas al individualismo, de otro lado habla de la RSU como proceso que en el accionar de sus actores puede reconfigurar establecimientos de orden social, cambios hacia una posición consciente, activa y reflexiva frente a la realidad social circundante, promoviendo la comunicación en todos los sentidos en favor del intercambio de saberes, ideas y perspectivas,

conocer los límites de nuestros proyectos, aprender a vivir, compartir, comunicar; es decir, cooperar para un cambio de relaciones – a largo plazo-, para un cambio cuya meta sea disminuir la tensión entre una norma ideal de solución del conflicto y la complejidad de la realidad. (Fantoni, 2016, p. 3)

El análisis de los testimonios recabados en los grupos focales, también evidenciaron situaciones que permiten leer la manera en que se circunscribe la PRS en las acciones y reacciones de sus involucrados, llegando a reconocerse como agentes de cambio, copartícipe y corresponsable con su entorno mediato e inmediato (Gasca y Olvera, 2011), promoviendo la dignificación y valoración de los conocimientos situados, porque “no es la academia la que trae solo estos conocimientos, sino que se tejen con los saberes previos en los territorios que no son nombrados de la misma manera, pero que, si se aplican, la academia entonces es un puente” (grupo focal, profesor 3, 2017-2019). Para Haraway (1988, como se citó en Piazzini 2014), aquellos saberes que se generan a partir del conocimiento en interacción son una alternativa epistemológica que articula lo propio y lo distinto.

La RSU invita a las instituciones de educación superior a preguntarse por los impactos sobre sus acciones e implementa acciones de mejora continua, estableciendo alianzas corresponsables, y generando estrategias de innovación social (Vallaey, 2014).



en la violencia, por medio del posicionamiento de prácticas de diálogo y conversación que se posibilitan por medio de diálogo intergeneracional y sustentado en el respeto que los estudiantes ayudan a mediar y posicionar en la fundación y que se replican en los otros contextos que habitan los niños y niñas. (grupo focal, Interlocutor 4, 2017-2019)

Un intercambio y transferencia recíproca de saberes y conocimientos desde un complejo relacional que opera como el engranaje de procesos heterogéneos, con múltiples significados, maniobrados por el pensar epistémico en tanto herramientas que permiten acercarse a esas diversidades posibles, (Zemelman, 2019),

Vital el intercambio de saberes entre niños, adultos mayores y estudiantes a partir del diálogo y la escucha activa. El impacto es personal, vinculado al reconocimiento y la conexión emocional desde la visibilización de otras experiencias. (grupo focal, Interlocutor 4, 2017-2019)

Emerge en los grupos focales la relación entre distintas generaciones como enclave del contexto de PRS, pero también, la multigeracionalidad<sup>11</sup> como clave para comprender la interacción entre grupos etarios distintos, quienes articulan lazos de sentido en el espectro comunitario para dar respuesta a las necesidades que en ocasiones son compartidas. “Diálogo intergeneracional entre estudiantes y niños/niñas (...)” (grupo focal, Interlocutor 1, 2017-2019). Una reformulación del vínculo que no se agota en el conocimiento en diálogo, sino que implica reconocer y dialogar con las identidades socioculturales propias de cada sector etario en favor de un proyecto común. La PRS de UNIMINUTO, se gesta como espacio para “propiciar un cambio de pensamiento en uno mismo, generar nuevas ideas, aprender del otro”, construir conocimientos y experiencias que generan cambios de vida” (Sartorello y Peña, 2018, p. 161).

## Conclusiones

Los procesos de RSU en vía de transformación social se perfilan como acciones orientadas desde tres enfoques: la interculturalidad, entendida como el reconocimiento a la diversidad desde la promoción del diálogo; el respeto; y aprendizajes mutuos entre las personas. Apuesta de interconexión que posibilita el cambio y permite establecer diálogos de saberes para “dar y recibir, compartir puntos de vista, opiniones, superar conflictos, aprender unos de otros, en definitiva, crecer y mejorar, convivir manteniendo las diferencias que como grupos o personas queramos mantener y compartiendo lo que existe en común.” (Pichardo, 2015 p. 72)

En ese sentido, se busca fijar desde la RSU una visión crítico-reflexiva de la realidad, de las construcciones arraigadas bajo las dinámicas económicas, culturales, sociales y políticas de cada momento histórico que motivan la situación de vulneración.

De manera que se posibilite agenciar procesos de empoderamiento, éticos y reflexión crítica sobre la metodología y episteme, teniendo en cuenta, las particularidades de la situación y de las personas involucradas en cada contexto.

El diálogo de saberes que propicia la PRS de UNIMIMINUTO permite “reconocer -en ese intento- la interpelación destabilizadora de las realidades cercanas de exclusión y la necesidad de contemplar (la RSU) más como proceso que como práctica”. (Falcón, 2001, p.291) que puede llegar a trascender el asistencialismo social, para lo cual, es importante generar espacios de sensibilización ético-política y de encuentro con ese sujeto excluido, expulsado de las dinámicas socioeconómicas, y negado en sus derechos sociales.

Tras el análisis de resultados, las transformaciones sociales que se construyen a partir de los proyectos sociales de formación de la PRS son posibles desde el diálogo de saberes y la escucha activa entre los distintos actores, reconociendo sus conocimientos, compartiendo y dialogando con sus dudas, y necesidades compartidas, pero también sus diferencias. Lejos de seguir reproduciendo las inequidades sociales, la posibilidad de entrar en diálogo de saberes con la comunidad permite a la academia la generación de acciones articuladas, integrales, holísticas y sustentables al servicio de la sociedad.

Acciones que se tejen de manera situada entre las voces de los estudiantes y los participantes, los docentes y los interlocutores, acciones socialmente responsables desde una institución de educación superior que, como menciona Piazzini (2014), pueda “avanzar en una estrategia de descentralización que más que “llevar” la universidad a otros espacios, “traiga” la universidad y la involucre conscientemente como actor de las dinámicas geopolíticas que aquí tienen lugar” (p. 30).

Así, más allá de establecer estrategias solidarias universitarias para la población vulnerable, la PRS de UNIMIMINUTO se consolida, en tanto apuesta de RSU, como un esfuerzo que apunta al establecimiento de relaciones bidireccionales en distintos sentidos, desde la academia un rol activo, reflexivo de comprensión, consideración y respuesta por las necesidades sociales; y desde la comunidad, una participación constante y crítica que aporte a la solución de las problemáticas de su entorno. Precisamente, desde el diálogo de saberes, como eje central y posibilidad transformadora, reflexiva, analítica y crítica de las desigualdades sociales.

## Notas

<sup>1</sup> Las reflexiones que propone este documento emergen del proceso de medición de impacto, a nivel Bogotá, de la práctica en responsabilidad social, período 2017-2019, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMIMINUTO, adelantada por las rectorías Bogotá-presencial y Virtual y a Distancia.

<sup>2</sup> Estudiante de doctorado en Conocimiento y Cultura en América Latina, magíster en Inves-

tigación e Intervención Psicosocial, Trabajadora Social y especialista en Acción sin Daño y Construcción de Paz. Profesional Universitario en Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Líneas de investigación: Relaciones de alteridad, migración y familia; Derechos humanos, interculturalidad y equidad de género; Comunidad y territorio<sup>4</sup>. ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-5467-0577> E-mail: [fcreinav@unal.edu.co](mailto:fcreinav@unal.edu.co)

<sup>3</sup> Fonoaudióloga, Magister en Desarrollo Educativo y Social. Directora del Centro de Educación para el Desarrollo de UNIMINUTO Rectoría Bogotá. Líneas de investigación en torno a la Responsabilidad Social Universitaria, Educación Inclusiva y Propia y a la Transformación Social. ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-0630-9140> E-mail: [yuly.mususu@uniminuto.edu](mailto:yuly.mususu@uniminuto.edu)

<sup>4</sup> Psicólogo, especialista en pedagogía e investigación, especialista en teorías de la complejidad, magister en investigación integrativa, magister en paz desarrollo y ciudadanía, director de posgrado de ciencias humanas y sociales de Uniminuto, docente investigador, con líneas de trabajo en el campo de la complejidad social, transformación social y educación superior. ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-6967-3850> E-mail: [luis.aya@uniminuto.edu](mailto:luis.aya@uniminuto.edu)

<sup>5</sup> Esta icónica frase, representa el legado y referencia de vida y obra, del padre Rafael García Herreros fundador en el año 1985 de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, cuya misión precisamente se orienta al servicio hacia las personas y comunidades vulnerables, estimulando la participación de éstas en su proceso de desarrollo integral.

<sup>6</sup> ISO 26000 es una Norma internacional ISO que ofrece guía en Responsabilidad Social. Está diseñada por y para ONG's, gobiernos, empresas y Universidades, etc., de los sectores públicos y privados, en todos los países.

<sup>7</sup> En el marco de la Conferencia Mundial de Educación Superior, organizada por la UNESCO

<sup>8</sup> La lectura hologramática se plantea desde una lectura del "holograma, en el que cada punto contiene la casi totalidad de la información del objeto que representa" (Morin 2007, p. 99)

<sup>9</sup> "Sustainable development means designing the right mix of economic, social and environmental policies for today and for tomorrow."

<sup>10</sup> Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana.

<sup>11</sup> "La colaboración entre generaciones constituye la clave para mantener unas estructuras sociales." (Beltrán y Díaz, 2013, 280)

## Referencias bibliográficas

Barroco, M. (2009). *Los fundamentos socio-históricos de la ética*. Biblioteca Básica del Servicio social (2da. Ed. Vol. 4, pp. 223-247). Brasil: Cortez Editora. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/134025372/Etica-Fundamentos-Socio-Historicos-Maria-Lucia-Silva-Barroco-2%C2%AA-edicao>

Beltrán, A., y Ribas, A. (2013). *Intergeneracionalidad y multigeneralidad en el envejecimiento y la vejez*. Tabula Rasa, (18), 303-320.

Cedeño, A. (2012). *Psicología comunitaria de lo cotidiano: arte y acción psicosocial en Londrina (Brasil)*. Editorial Académica Española.

Centro de Educación para el Desarrollo -CED-. (s.f.). *Formación en Responsabilidad Social*.

Recuperado de <http://cedUNIMINUTO.org/formacion-en-responsabilidad-social/>

D'Angelo, O. (2010). *Diálogo de saberes para la transformación socio-comunitaria en Buenavista*. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS). Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Cuba/cips/20110406025029/ovidio2.pdf>

Escalante, A. E., Ibarra, L. M., y Fonseca, C. D. (2016). Responsabilidad social universitaria o universidad socialmente responsable: la importancia del sujeto. *Diálogos educativos*, (31), 72-110.

Falcón, E. (2001). El voluntariado en contextos de exclusión social. *Documentación Social: Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada*, (122), 287-303.

Fantoni, J. (2016). *La ecología de la acción: conflicto y responsabilidad. The ecology of the action: conflict and responsibility*. Recuperado de [https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user\\_upload/Projets/pensee\\_complexe/fantoni\\_la\\_ecologia\\_de\\_la\\_accion.pdf](https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/pensee_complexe/fantoni_la_ecologia_de_la_accion.pdf)

Fontecha, A., et al. (2018). La proyección social en la Universidad del siglo XXI: Imaginando espacios políticos fuera del aula de clase. *Ratio Juris UNAULA*, 13(26), 23-42.

Gasca, E., y Olvera, J. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia*, 18(56), 37-58. ISSN 2448-5799. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/105/105168550>

Guacaneme, N. (2021). *La responsabilidad social como una apuesta a la transformación desde la Educación para el desarrollo*. En GKA INNO 2021 (pp. 139).

Kisnerman, N. (2001). *¿Ética para qué? En Ética: un discurso o una práctica social* (pp. 107-121). Buenos Aires: Editorial Paidós.

Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: significancia y sentido en la construcción de un mundo sustentable. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 2(7). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/305/30500705.pdf>

Martínez, M. G., y Bologna, E. (2016). *Aprendizaje servicio y prosocialidad. Prácticas pedagógicas, saberes y formación. Una aproximación a los impactos del proyecto de responsabilidad social universitaria: Cottolengo Don Orione*. Tesis de Maestría (UCC). Anuario Digital de Investigación Educativa, (27). Recuperado de <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adv/article/view/4065>

Moneva, J., y Martín, E. (2012). Universidad y desarrollo sostenible: análisis de la rendición de cuentas de las universidades públicas desde un enfoque de responsabilidad social. *Revista Iberoamericana de Contabilidad de Gestión*, 10(19), 1-18.

Montaño, F. y García, C. (2016). Las prácticas de responsabilidad social universitaria como procesos que articulan la investigación y la proyección social. Apuntes metodológicos para una sistematización de la experiencia. *Perspectivas de la investigación y el desarrollo regional*, 4(7). Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Sede Cundinamarca.

Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.

Morin, E. (2007). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento* (1ª ed., 6ª reimp). Buenos Aires: Nueva Visión.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE-. (2001). *Sustainable Development: Linking economy, society, environmen*. Recuperado de <https://www.oecd.org/insights/sustainabledevelopment-whatissustainabledevelopment.htm>

Observatorio Responsabilidad Social Universitaria -ORSU-. (s.f.). *Concepto de Responsabilidad Social Universitaria desde ORSU*. Recuperado de <https://ascun.org.co/red/detalle/red-observatorio-responsabilidad-social-universitaria>

Parra, O. (2017). Transformaciones sociales a partir del diálogo de saberes y el trabajo colaborativo entre las comunidades universitaria y local. *Higher Education and Society*, 26 (26 Ene-I), 153-173. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/72>

Piazzini, C. (2014). Conocimientos situados y pensamientos fronterizos: una relectura desde la universidad. Geopolíticas(s). *Revista de estudios sobre espacio y poder*, 5(1), 11-33. doi: 10.5209/rev\_GEOP.2014.v5.n1.47553. Recuperado de [https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7846/1/PiazziniCarlos\\_conocimientosituadospensamientos.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7846/1/PiazziniCarlos_conocimientosituadospensamientos.pdf)

Pichardo, J., De Stéfano, M., y Puche, L. (2015). *El compromiso de la investigación social en la construcción de otra escuela posible*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 49-60. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27439665004.pdf>

Reina-Vanegas, F. C. (2016). #Refugiados. Discursos de alteridad de población solidaria en Facebook. *Revista Eleuthera*, 14, 87-104. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/5859/585963498006/585963498006.pdf>

Rosales, M., et al. (2016). *Responsabilidad Social Universitaria*. Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua. Recuperado de <https://www.fca.uach.mx/apcam/2016/02/02/PONENCIA>

Sartorello, S., y Peña Piña, J. (2018). Diálogo de saberes en la vinculación comunitaria: Aportes desde las experiencias y comprensiones de los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (27), 145-178. Recuperado de [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-53082018000200145yscript=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-53082018000200145yscript=sci_abstract)

Stassi, H., y Hoffmann, G. (2019). *Aportes de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) a la generación de valores éticos sociales*. Recuperado de <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/14976>

Tobón, Á., et al. (2019). Investigación formativa y prácticas académicas integradoras en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria: Un análisis a partir de metodología mixta. *Entramado*, 15(2), 188-200. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttextpid=S1900-38032019000200188](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1900-38032019000200188)

UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior para el siglo XXI: Visión y Acción*. Madrid: UNESCO.

UNESCO. (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Comunicado final*. En Conferencia Mundial de la Educación Superior. París: UNESCO.

UNIMINUTO. (2022). *Políticas Institucionales. Consejo de Fundadores. Acuerdo N° 342 del 13 de agosto de 2021. Política de Proyección Social* Recuperado de [https://portalweb-uniminuto.s3.us-east-1.amazonaws.com/activos\\_digitales/DocInstitucionales/Políticas/39-6.%20POL%C3%8DTICA%20DE%20PROYECCI%C3%93N%20SOCIAL.pdf](https://portalweb-uniminuto.s3.us-east-1.amazonaws.com/activos_digitales/DocInstitucionales/Políticas/39-6.%20POL%C3%8DTICA%20DE%20PROYECCI%C3%93N%20SOCIAL.pdf)

UNIMIMINUTO. (2021). *Proyecto Educativo Institucional UNIMIMINUTO. Experiencias transformadoras e innovación al servicio del aprendizaje*. Recuperado de [https://portalweb-UNIMIMINUTO.s3.us-east-1.amazonaws.com/activos\\_digitales/DocInstitucionales/UNIMIMINUTO/PEI\\_2021.pdf](https://portalweb-UNIMIMINUTO.s3.us-east-1.amazonaws.com/activos_digitales/DocInstitucionales/UNIMIMINUTO/PEI_2021.pdf)

Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana [URSULA]. (2018). *Investigación Continental URSULA: estado del arte de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en América Latina – 2018*. Recuperado de <http://unionursula.org/investigacion-continental-rsu-2018/>

Vallaey, F. (2006). La responsabilidad social de la universidad. *Palestra*. Recuperado de <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/11974>

Vallaey, F. (2014). *Responsabilidad Social Universitaria como modelo universitario para América*. [Discurso principal]. Conferencia de la Universidad del Pacífico, Perú.

Vallaey, F. (2016). *Introducción a la responsabilidad social universitaria RSU*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Vallaey, F., y Álvarez Rodríguez, J. (2019). *Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios*. [Towards a latin american definition of university social responsibility. Approximation to the conceptual preferences of university students]. *Educación XX1*, 22(1), 93-116, doi: 10.5944/educXX1.19442

Zemelman, H. (2019). *Epistemología de la Conciencia histórica: aspectos básicos*. Ipecal-México.

Revista

de

Educación



**RESEÑAS**  
**Libros**



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





## Reseña del libro: La cocina de la política educativa de Cecilia Veleda

Ileana Paz Minutella<sup>1</sup>

Como lo sugiere su nombre, *La Cocina de la Política Educativa*, último libro publicado por Cecilia Veleda en 2023 (editado por Siglo XXI) busca mostrar las condiciones reales en las que se desarrollan las políticas educativas en las veinticuatro jurisdicciones responsables de la educación obligatoria en Argentina.

El libro puede ser ubicado entre los estudios que indagan sobre las capacidades estatales en materia de educación (Acuña y Chudnovsky, 2007; Gvirtz y Torre, 2015), aunque también tiene relación con ciertos estudios de administración pública. En este caso, la información surge de una investigación basada en una serie de entrevistas que su autora, especialista de reconocida trayectoria en organizaciones no gubernamentales que también ha ocupado cargos en función pública, realizó a cincuenta funcionarios de todo el país. Todos los entrevistados ocuparon cargos técnicos y directivos durante al menos diez años (varios de ellos en distintas gestiones) en las carteras de educación provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante CABA), luego de haber hecho carrera en el sistema educativo.

El libro se organiza en cuatro capítulos principales, que intentan responder las preguntas sobre quiénes, cómo y bajo qué condiciones se hace política educativa en Argentina, seguidos de una conclusión y un epílogo. La información recogida en las entrevistas presenta un panorama desalentador del funcionamiento actual de las carteras de educación provinciales y de CABA. Muchos de ellos son de larga data



y fueron tratados en un estudio previo (Rivas, 2004), del que también participó la autora y que, de algún modo, este libro actualiza al mostrar la forma particular que estas cuestiones adquieren hoy en el sistema educativo y cómo afectan el desarrollo de las políticas del sector. Además, tiene la virtud de dar voz a un tipo particular de actor que no suele expresarse sobre muchos de estos problemas de forma pública de la misma manera en que lo hacen aquí.

El primer capítulo indaga sobre los perfiles de los ministros de educación, los miembros del gabinete y los equipos técnicos: los criterios de selección, la experiencia previa, las capacidades más valoradas, y la permanencia y estabilidad en sus cargos. Los testimonios dan cuenta de la primacía de los criterios políticos a la hora de asignar estos roles sobre otros como el conocimiento previo del sistema educativo o la capacidad técnica, en pos de asegurar funcionarios leales y confiables cuyas ambiciones no los conviertan en un problema de gobernabilidad (Veleda, 2023, p. 21). Respecto a los equipos técnicos, otras declaraciones mencionan la deficiente formación o experiencia de algunos de estos agentes, pero reconocen también que sus designaciones inestables y remuneraciones escasas no conciben con la dedicación y responsabilidad que se les demanda. Esta inestabilidad contrasta con la situación de los equipos administrativos, a quienes muchos entrevistados atribuyen algunas de las características más negativas de las burocracias, como una baja formación, un funcionamiento con prácticas y lógicas automatizadas y poco innovadoras, o el manejo discrecional de la información y los trámites, facilitan o impiden el avance de las medidas.

El segundo aborda la lógica y la dinámica de trabajo de los ministerios. Los testimonios subrayan que el trabajo no responde a los lineamientos de una estrategia trazada para el mediano o largo plazo, sino a las urgencias y los problemas cotidianos del sistema escolar y a la necesidad de garantizar los recursos y los acuerdos necesarios para llevarlo adelante. Las cuestiones importantes las deciden los ministros con sus funcionarios de mayor confianza,



y los niveles intermedios muestran cierta incapacidad para resolver problemas sin tener que elevarlos a las instancias superiores, que deberían abocarse a las cuestiones estratégicas. Además, advierten cierta inercia de modelos organizacionales típicos de organizaciones burocráticas del siglo XX, fuertemente centralizadas y verticales, que, como subraya la autora, conviven con organigramas cuyo diseño responde más a la necesidad de crear cargos por razones políticas (Veleda, 2023, p. 62) que a la de asegurar una coordinación y actividad estable y fluida. A ello suman las tradicionales tensiones entre los equipos técnico-pedagógicos y los administrativos, o entre las áreas de planeamiento y las de gestión territorial o los niveles educativos.

El capítulo siguiente analiza la relación de los ministerios con otros actores importantes de la política educativa. La primera mención es para los sindicatos, reconocidos unánimemente como un actor clave, con el que se establecen relaciones que van desde el conflicto abierto hasta el cogobierno, según su representatividad, su capacidad de acción colectiva y su cercanía al partido de gobierno. Los testimonios dejan entrever cierto recelo ante un actor visualizado como altamente politizado, cuyos representantes, como reconoce la autora, superan a los funcionarios en estabilidad y continuidad (Veleda, 2023, pp. 82- 84), que puede facilitar o vetar una medida en función de intereses políticos. Si bien reconocen la necesidad de darles participación que la política educativa en la etapa de la formulación o a la de implementación para que tenga legitimidad y efectividad, algunos advierten la necesidad asegurar que el gobierno de la política educativa permanezca en manos del ministerio.

La relación con el ministerio de educación nacional es analizada, en ese mismo capítulo, a través de dos canales: el Consejo Federal de Educación y los programas nacionales. El primero es visto positivamente como instancia de articulación y concertación federal, y por brindar la oportunidad de intercambiar y aprender de las experiencias de otras jurisdicciones; no obstante, se mencionan algunos problemas, como la multiplicación de mesas técnicas, su desarticulación con la mesa política, el bajo interés de parte de los ministros y la dificultad de implementar en el territorio los acuerdos alcan-



zados respetando sus lineamientos originales. En cambio, los programas financiados por el gobierno nacional son percibidos como instrumentos estandarizados que ofrecen una mirada homogénea ante situaciones distintas y cuyas temáticas o modalidades no siempre coinciden o se integran con las prioridades de las jurisdicciones. Los supervisores son otro actor que merece atención en este capítulo por su rol de transmisores de las políticas educativas, así como los Institutos de Formación Docentes tanto por su importancia para el sistema educativo en sí, como para oferta a nivel municipal. Menos atención reciben otros actores como los municipios, las universidades, las empresas, las legislaturas, el sector privado, la Iglesia, las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y las familias.

Todo lo dicho hasta aquí tiene consecuencias en la planificación, implementación y evaluación de las políticas educativas, como muestra el cuarto capítulo. Los ministros llegan al cargo con ideas o principios generales, pero sin un diagnóstico ni un plan con objetivos prioritarios y metas explícitas, algo que tampoco producen las áreas de planeamiento abocadas a otro tipo de tareas que requieren cierto nivel de conocimiento técnico. La mayoría de los esfuerzos se centra en la administración cotidiana del sistema educativo, lo que no deja margen para desarrollar políticas propiamente dichas. En este contexto, los programas del Ministerio Nacional, paradójicamente, son percibidos como casi la única herramienta que puede brindar el apoyo técnico y financiero para realizar acciones que no tengan que ver solo con mantener el funcionamiento del sistema. Respecto a la implementación, se subraya la necesidad de construir consensos, tanto hacia adentro del equipo técnico, cuyas capacidades y compromisos son necesarios asegurar, como hacia afuera, con los sindicatos, supervisores y directores escolares, que conservan amplios márgenes de acción. Para poner en marcha una política, todos ellos deben entender el sentido del cambio que precisa ser comunicado, incluso, a los estudiantes y sus familias. La evaluación, por su parte, es señalada como una de las cuestiones más débiles,



pues no es una práctica habitual, salvo en programas con financiamiento nacional o externo. Las prácticas de reflexión o retroalimentación que sí se despliegan no suelen dejar registro duradero que pueda ser utilizado en informes de gestión que vayan más allá de recapitulación de lo realizado, que puedan dar lugar a devoluciones o servir durante las transiciones entre una gestión y la siguiente. Así, como concluye Veleda, el ciclo de las políticas educativas se corta al final de cada gestión y su característica más usual es la discontinuidad (2023, p.148).

En el quinto capítulo, el de las conclusiones, la autora retoma las preguntas iniciales y repasa sintéticamente las prácticas y opiniones predominantes para luego dar lugar, en el epílogo, a una visión más positiva o propositiva. En efecto, este último apartado ofrece varias sugerencias de mejora para el gobierno de la educación que, en su opinión, podrían implementarse sin necesidad de cambios radicales en el corto y mediano plazo. El tono crítico que atraviesa todo el escrito es compensado parcialmente en esta sección, cuya lectura ganaría mucho si las distintas propuestas aparecieran más ordenadas y jerarquizadas, o si se distinguieran las realmente realizables a corto plazo de las que requieren nuevos acuerdos de fondo.

En resumen, el libro actualiza muchas cuestiones ya conocidas sobre el gobierno de los sistemas educativos jurisdiccionales, esta vez desde la perspectiva de los funcionarios de las carteras de educación. Su publicación en 2023 coincidió con el momento previo a las Elecciones Primarias Abiertas Simultáneas y Obligatorias (PASO), por lo que es posible conjeturar que haya sido publicado con la intención de poner estos temas en el debate público. Un año después, iniciado un ciclo político en el que las relaciones entre el Estado Nacional y las provincias parece estar tomando una nueva forma, el panorama actual ofrece una nueva clave de lectura, y el libro de Cecilia Veleda, que pone la mirada en las capacidades de las distintas jurisdicciones para desarrollar verdaderas políticas educativas, aumenta ciertamente su valor.



## Notas

<sup>1</sup> Lic. en Ciencia Política (UCA), Magister en Relaciones Internacionales: UE-AL (UNIBO) y en Políticas Educativas (UTDT). Estudiante del Doctorado en Educación Superior Universitaria (UAI-UAustral-UN Río Negro) e investigadora del Centro de Altos Estudios en Educación (UAI). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7837-0031> E-mail: [iminutella@gmail.com](mailto:iminutella@gmail.com)

## Referencias bibliográficas

Acuña, C. y Chudnovsky, M. (2007). *La gobernabilidad de los sistemas educativos. Una metodología para su análisis y mejoramiento*. Buenos Aires: Centro de Estudios de las Políticas Públicas (CEPP) y Ministerio de Educación, Cultura y Tecnología de la República Argentina.

Gvirtz, S. y Torres, E. (2015). La dimensión política técnica de la gestión educativa. En J.C. Tedesco (Comp.), *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo* (pp. 39-60). Siglo XXI.

Rivas, A. (2004). *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Gránica.

Veleda, Cecilia. (2023). *La Cocina de la Política Educativa. Quiénes, cómo y en qué condiciones deciden lo que ocurrirá (o no) en las escuelas*. Siglo XXI.



*Revista*

*de*

**E**  
*ducación*



***RESEÑAS***  
***Eventos***



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





## **La ETP en la provincia de Buenos Aires: diálogos entre la gestión y la investigación. Experiencia, aprendizajes e inquietudes**

Viviana Barnes Castilla<sup>1</sup>

El día 29 de mayo de 2024 se llevó a cabo en La Plata el Primer Conversatorio organizado por el área de Gestión de la Información de la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional, titulado “La ETP en la provincia de Buenos Aires: diálogos entre la gestión y la investigación”. El encuentro tuvo lugar en el salón Albergucci de la Dirección General de Cultura y Educación e invitó a socializar líneas y avances de investigaciones impulsadas desde el ámbito académico y desde la gestión. Así, responsable de la educación formal, integral, técnica y específica de los habitantes de la República Argentina, la modalidad técnico profesional es una de las ocho que conforman el Sistema Educativo Argentino (Ley Nacional de Educación, 2006) y abarca el nivel medio, el nivel superior no universitario y la formación profesional (Ley Nacional de Educación Técnico Profesional, 2005).

Asistimos con Rosario Barniu, ambas integrantes del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas de la Facultad de Humanidades de Mar del Plata, el cual es dirigido por María Marta Yedaide. Nos animó el interés que compartimos sobre la educación y el trabajo así como la oportunidad de conocer personalmente a los referentes que tienen a cargo estos espacios de investigación y de gestión. Observamos que la iniciativa del conversatorio se encuentra en sintonía con las Líneas Prioritarias de la Dirección Provincial de Educación Secundaria previstas para el período 2024-2027 en tanto procura “La construcción de una agenda de trabajo con las universidades nacionales en territorio bonaerense para colaborar en procesos de formación, investigación y/o extensión con los equipos docentes de las escuelas secundarias” (Dirección General de Cultura y Educación, 2024). En este mismo sentido, la Dirección de Educación Técnico Profesional de la provincia de Buenos Aires se ha propuesto el desarrollo de diez líneas estratégicas para el período 2024-2028, algunas de las cuales han sido abordadas por los participantes del encuentro. Una de ellas, la consolidación del sistema de información de la ETP, se relaciona directamente con los objetivos del conversatorio. Otras temáticas sin embargo, no se han mencionado por los asistentes, cuestión que retomaré junto a

otras inquietudes al finalizar esta breve reseña (Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional, 2024).

El panel de apertura fue inaugurado por el Subsecretario de Educación Pablo Urquiza, quien valoró que el edificio de la Dirección General de Cultura y Educación sea el espacio de encuentro elegido para pensar la educación técnico profesional. A continuación el Director de la modalidad, Ricardo De Gisi, agradeció la participación de los asistentes destacando que las expectativas de la convocatoria fueron ampliamente superadas y alentó a que las líneas de investigación acompañen las políticas públicas dado que son insumos valiosos para orientar la toma de decisiones. Finalmente Rocío Casajús presentó el catálogo de producciones del Área de Gestión de la Información de la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional, espacio que se encuentra a su cargo. Luego de las palabras de bienvenida expusieron investigadores de diversas universidades, organizaciones y centros de investigación, en torno a dos ejes temáticos: Uno de ellos fue nombrado “Trayectorias de las y los jóvenes de la ETP” mientras el otro eje se tituló “Vinculaciones de la ETP con el sistema científico-tecnológico y el mundo socio-productivo”. Ante la imposibilidad de abordar en profundidad cada una de las veintitrés presentaciones expuestas en las dos mesas del conversatorio –incluso algunas de ellas anidaron más de un recorrido de investigación–, mencionaré en esta reseña los temas desarrollados, las instituciones de referencia en las cuales se alojan y los nombres de los investigadores involucrados en su abordaje.

La mesa “Trayectorias de las y los jóvenes de la ETP” fue encabezada por Claudia Jacinto (CIS-CONICET-IDES-PREJET, Buenos Aires) con el trabajo “Esto llegó para quedarse”. Desconfiguraciones y reconfiguraciones de la Educación Técnico Profesional en Pandemia. El proyecto PISAC COVID-19 fue financiado por ANPCYT, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de Argentina de 2021 a 2023 y combinó metodología cuantitativa y cualitativa abordando las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia. Le siguió la presentación de Ada Cora Freytes Frey (Universidad Nacional Arturo Jauretche - Observatorio de Calificaciones Laborales, Buenos Aires) sobre el aporte que dispositivos de apoyo ofrecen a las trayectorias laborales, educativas y a la transición hacia estudios superiores. Un análisis particular mereció el dispositivo “Sigamos Estudiando” por su presencia activa durante la pandemia. El proyecto fue financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias y consiste en el análisis de documentos normativos, entrevistas a directivos y docentes participantes en acciones de articulación con la universidad. A continuación Miguel Alfredo y Agustina Corica (FLACSO-CONICET) aportaron sobre las trayectorias de jóvenes en la educación secundaria en el período post-pandemia COVID 19 haciendo foco en el abandono escolar, interrupciones y reingresos que se tramitan en estos períodos. Las “Trayectorias educativas en la educación agraria de la Provincia de Buenos Aires” fueron

presentadas por Daniela Fernández Teijeira (DPETP). El estudio describe la inserción y la continuidad educativa de egresados 2022 de instituciones de educación secundaria agraria de la Provincia de Buenos Aires con la intención de caracterizar las trayectorias de acuerdo a su hogar de origen, género y lugar de residencia. A mi turno di cuenta de los avances sobre “Desigualdades y subjetividad en clave narrativa y autoetnográfica” que emprendo junto a María Marta Yedaide (GIESE, Universidad Nacional de Mar del Plata). El primer recorrido fue realizado sobre las prácticas de enseñanza que se desarrollan en el taller, sus estrategias didácticas y la construcción del perfil profesional del maestro de habilidades. La segunda etapa se lleva a cabo mediante un registro autoetnográfico y narrativo construido a partir de la experiencia en docencia y gestión en la Escuela de Educación Secundaria Técnica 2 “Educación y Trabajo” de la ciudad de Mar del Plata, territorio que entendemos signado por la diversidad. Se prevé la composición de tramas que estimulen la imaginación pedagógica para propiciar transformaciones ético-políticas en el contexto de referencia. Siguiéron aportes vinculados con la Escuela Profesional Secundaria. El primero de ellos fue presentado por Eugenia Roberti y Graciela Cappelletti (CONICET, Universidad de La Plata, Universidad de San Andrés, PREJET) y su intención fue reconocer la incidencia de la implementación de la Escuela Profesional Secundaria en sus comunidades de origen. Se analizaron y describieron las ofertas de EPS vigentes en cuatro provincias Argentinas, normativa, entrevistas a referentes jurisdiccionales y autoridades del INET. Se indagó sobre el perfil de estudiantes, docentes y equipos directivos de cada sede visitada utilizando entrevistas, observaciones y estudios de caso. El resumen del segundo trabajo sobre EPS estuvo a cargo de Lucía Deladino, Luisina Vega y Manuela Acha (Dirección de Programación Educativa – Subsecretaría de Planeamiento – DGCyE). Se trata de un plan de Seguimiento y Monitoreo de la implementación de la Educación Profesional Secundaria (EPS) en la provincia de Buenos Aires elaborado por la Dirección de Programación Educativa en conjunto con la Dirección Provincial de Educación Técnico-Profesional. Se utilizó metodología cualitativa y cuantitativa con la intención de caracterizar las trayectorias educativas iniciales de las y los estudiantes así como realizar un seguimiento del recorrido transitado en la EPS. Se utilizaron instrumentos dirigidos a los actores y se analizaron estrategias de enseñanza y evaluación, planificación didáctica, gestión institucional, representaciones docentes sobre las trayectorias educativas de las y los estudiantes. A continuación un trabajo sobre el Programa de Acompañamiento Institucional de Trayectorias Educativas e Intensificación de la Enseñanza” fue presentado por Inés Rodríguez Moyano, Luciana Stella y Ana Paroncini. (Dirección Provincial de Evaluación e Investigación – Subsecretaría de Planeamiento – DGCyE). El programa estuvo dirigido a 2.599 instituciones (92,5% del universo de nivel Secundario de gestión estatal, incluyendo escuelas técnicas y agrarias) para el acompañamiento institucional de las trayectorias de estudiantes que requerían fortalecer su vincu-

lación con la escuela y/o sus aprendizajes. Se indagó acerca de los alcances del Programa, los modos de implementación, las valoraciones del mismo, así como los avances en los aprendizajes de las y los estudiantes en cada institución. El aporte de Agustín Gómez Reboledo, estudiante de la Universidad Nacional de Buenos Aires versó sobre “Articulaciones de trayectorias formativas, profesionales y concepciones pedagógicas en el trabajo docente en la educación técnica de Nivel Secundario en la Provincia de Buenos”. Se inscribe en el entrecruzamiento de los estudios del campo de Educación y Trabajo y la Formación Docente desde la perspectiva de las Pedagogías Críticas. Se desarrolla en el marco de una Beca Estímulo a la Vocación Científica del Consejo Interuniversitario Nacional (EVC CIN). La investigación busca conocer y analizar cualitativamente articulaciones de trayectorias formativas, profesionales y las concepciones pedagógicas en el trabajo docente en el campo de la formación técnica específica (FTE). Las “Condiciones institucionales de producción del trabajo pedagógico en escuelas secundarias técnicas” fueron presentadas por Nora Gluz a partir de un análisis de las condiciones institucionales de producción del trabajo pedagógico en Escuelas Secundarias Técnicas diferencialmente afectadas por cambios en las regulaciones del currículum, régimen académico y las que estructuran el puesto de trabajo docente. El universo de estudio fueron escuelas técnicas de la provincia de Buenos Aires y Neuquén, jurisdicciones seleccionadas por su posición frente a las reformas algunas de ellas tradicionales y otras innovadoras. El trabajo de campo involucró el relevamiento de regulaciones nacionales, jurisdiccionales e institucionales de las dimensiones bajo análisis y entrevistas a directivos, docentes y roles de apoyo; y grupos focales con estudiantes uno de cada ciclo de enseñanza. A continuación mi compañera Rosario Belén Barniu de la Universidad Nacional de Mar del Plata - Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación) presentó “Educación Secundaria y Formación Profesional”. Se abordó la oferta educativa Educación Profesional Secundaria (EPS) partiendo de un encuadre metodológico cualitativo y desde un enfoque narrativo. El trabajo de campo fue desarrollado en una Escuela de Educación Secundaria Técnica del Partido de General Pueyrredón, e involucró entrevistas con actores del Instituto Nacional de Educación Tecnológica, quienes habían participado activamente en el diseño e implementación de la oferta, observaciones participantes y entrevistas en la comisión que funciona en la escuela. Esta presentación en particular busca recuperar el rol protagónico que cumple la formación profesional en la propuesta, desde una dimensión pedagógico-didáctica pero también ético-política (Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional, 2024).

En una segunda mesa de conversaciones se abordaron “Las vinculaciones de la ETP con el sistema científico tecnológico y el mundo del trabajo” así “La Educación y formación de trabajadoras y trabajadores: contribuciones de un programa de investigación en educación, economía y trabajo” fue presentado por Riquelme Gracie-

la Clotilde y Herger Natalia (Programa Educación, Economía y Trabajo -PEET- del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación -IICE- de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires). Se visibilizaron múltiples proyectos de investigación vinculados con la educación y formación de las y los trabajadores: saberes de base, aprendizajes sociales, necesidad de conocimientos digitales y potencial de educación en vinculación con las demandas de recursos humanos. Por otra parte se trabajó la geo-referenciación de sectores productivos y las ofertas de educación técnico profesional. Siguió la exposición del “Mercado de trabajo y formación profesional en el sector de la construcción” a cargo de Masello Diego (Instituto de Ciencias Sociales del Trabajo y Acción Sindical -ITRAS- de la Universidad Nacional de Tres de Febrero -UNTREF-) y Granovsky Pablo (Fundación Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina -UOCRA-), quienes dieron cuenta de varias investigaciones que evidencian una brecha entre el mercado laboral y la formación profesional a partir de tres hipótesis: una basada en la imposibilidad del Sistema Educativo en predecir con sus credenciales las potenciales inserciones laborales de los egresados; otra en la desconexión entre las ofertas del sistema educativo y las demandas del mercado de trabajo y la tercera en la fragmentación y heterogeneidad de la demanda laboral argentina. A continuación la presentación del “Mapa situacional de la ETP” (desarrollo georreferenciado) estuvo a cargo de Montes Nancy y Valencia Daniela (Universidad Pedagógica Nacional -UNIPE-). Se construyó una base de datos que integra información relativa a instituciones y ofertas formativas de educación técnico profesional de los subsistemas jurisdiccional y universitario. Este recurso basado en el sector de gestión estatal incluye instituciones de dependencia nacional y/o provincial. Como parte del mismo equipo de trabajo, “La oferta de educación terciaria tecnológica, caracterización del modelo de gestión, desde la perspectiva de los estudios comparados” fue abordado por Irma Briasco y Montes Nancy (Universidad Pedagógica Nacional -UNIPE-). Se llevó a cabo un estudio de casos sobre modelos de gestión institucional en institutos tecnológicos seleccionados que permitió analizar articulaciones educativas y vinculaciones con el sector socio productivo y comunitario. A continuación “El abordaje sobre Prácticas formativas en ámbitos de trabajo” fue presentado por Scalcini Carolina (Área de Gestión de la Información. Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires). Se realizó el análisis cuantitativo de los registros administrativos disponibles en la plataforma de COPRET para el período 2019-2022 y se presentaron además dos estudios cualitativos que por medio de la implementación de grupos focales permitieron conocer valoraciones y perspectivas de los actores que participan de las prácticas. Le siguió el “Mapa socio-productivo del Conurbano Sur: demandas de formación y empleo. Políticas de acompañamiento a las transiciones de la educación secundaria a la universidad, la formación profesional y el mundo del trabajo”, el cual fue abordado por Secondi Esteban (Universidad Nacional Arturo Jauretche -UNAJ-).

Se enmarca en un proyecto de investigación colectivo del Observatorio de Calificaciones Laborales de la UNAJ que se encuentra en desarrollo y aspira a realizar un análisis espacio-temporal sobre las demandas de formación laboral, los perfiles requeridos, las innovaciones tecnológicas, la organización y condiciones de trabajo en empresas del conurbano sur. A continuación una investigación en curso que indaga sobre “Los entornos formativos de la especialidad automotriz en Instituciones de ETP” fue presentada por Delfini Marcelo (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET- /Universidad Nacional de General Sarmiento – UNGS) la cual se encuentra financiada por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) a través del Fondo Nacional de Investigación de Educación Técnico Profesional (FoNIETP). Su objetivo general es construir el marco conceptual y operativo para relevar la existencia, acceso y situación de los entornos formativos de la especialidad automotriz en instituciones de Educación Técnico Profesional de Nivel Secundario. Avanzando hacia los últimos trabajos, “Las Universidades y la Educación Técnico - Profesional. Impacto de experiencias de educación profesional desde las universidades nacionales en el conurbano bonaerense” estuvo a cargo de Lucero Rubén (Universidad Nacional de José C. Paz -UNPAZ- y Universidad Nacional de Lomas de Zamora -UNLZ-). Es una investigación en desarrollo que sistematiza ocho experiencias del Programa Universitario de Educación Profesional en universidades nacionales situadas en el conurbano bonaerense. A continuación, “La formación por competencias en la enseñanza” fue presentada por Minnaard Claudia y Torres Zulma (Universidad Nacional de Lomas de Zamora -UNLZ- Instituto de Investigaciones de Tecnología y Educación -IIT&E-). Forma parte de un proyecto de investigación en curso y algunos de sus objetivos son establecer relaciones entre desarrollo de competencias en estudiantes de ingeniería, técnicas de enseñanza, estrategias utilizadas para su evaluación y la retención. Por otro lado pretende desarrollar y validar una herramienta que permita diseñar y evaluar propuestas pedagógicas en carreras de ingeniería mediante la determinación de competencias de ingreso a la carrera que articulen adecuadamente con las competencias profesionales de egreso. “La Articulación entre nivel secundario y superior. Inclusión y accesibilidad” fue presentado por Ungaro Ana Maria (Universidad Nacional de La Plata -UNLP-). Es un proyecto de investigación que se encuentra en una etapa inicial y está enmarcado en la Facultad de Informática de la UNLP, a partir del cual se propone trabajar sobre las trayectorias de los/as estudiantes que se están formando ese área específica, desde la perspectiva de la inclusión, accesibilidad y del derecho a la educación. Se trabaja sobre modelos de evaluación y de enseñanza para la formación de estudiantes con discapacidad. El ante último trabajo se tituló “Enfoques de género en la educación-técnico profesional. Trayectorias educativo-laborales de mujeres en sectores masculinizados”. Millenaar Verónica (Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo -PREJET- del Centro de investigaciones Sociales -CIS-. Instituto de Desarrollo Económico y Social -IDES -/ Consejo Nacional

de Investigaciones Científicas y Técnicas - CONICET-) dio cuenta de esta investigación finalizada cuyo objetivo fue relevar, comparar y analizar los abordajes en torno a las desigualdades de género en la formación para el trabajo, desde los lineamientos políticos, las intervenciones institucionales, como así también respecto de los saberes construidos y de las experiencias tanto educativas como laborales de quienes se forman para trabajar. Finalmente “Trayectorias escolares con base en fuentes secundarias” estuvo a cargo de Nancy Montes (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -FLACSO-) Es una investigación en desarrollo que se realiza en el marco del proyecto “Dispositivos de apoyo a las trayectorias educativas y laborales de jóvenes en contextos de desigualdad en pandemia y post pandemia”, de la convocatoria PICTO REDES 2022. Su objetivo es caracterizar y analizar las trayectorias de los últimos años de estudiantes de nivel secundario y egresado/as recientes en cuanto al ingreso a estudios superiores, universitarios y a la inserción en espacios laborales (Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional, 2024).

Esta iniciativa de conversaciones entre la gestión y la investigación tiene prevista una segunda edición con la intención de construir una agenda de problemas de investigación que puedan abordarse de manera colaborativa.

Quisiera ofrecer el aporte de mi mirada –inevitablemente afectada por el camino recorrido como directora y docente de una escuela técnica- pero también enriquecida a partir de lo que tuve oportunidad de aprender durante este intercambio. Así creo que como equipos de investigación podríamos acompañar a la gestión durante la implementación de las otras líneas estratégicas 2024 de la DPETP (Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional, 2024) que no fueron visibilizadas en este primer conversatorio. Una de ellas es el “Fortalecimiento y promoción de nuevos formatos institucionales”. La implementación de la red de Unidades Integrales de ETP requiere ser documentada desde múltiples perspectivas. En el mismo sentido, la DPETP se ha planteado el desafío de iniciar la progresiva reestructuración de formatos institucionales tradicionales con el propósito de garantizar la integralidad de la oferta formativa y el efectivo ejercicio del derecho a la educación técnico profesional. Esta tarea implicará procesos complejos, el esfuerzo articulado de inspectores de Educación Técnico Profesional, referentes, asesores, inspectores de Educación Técnica y Agraria, directivos, docentes. Se trata de una propuesta innovadora que aportará múltiples experiencias que necesitarán ser socializadas. Otra línea estratégica que considero sería interesante acompañar desde la investigación es el “Plan de capacitación docente integral de la ETP”. En este aspecto, desde el año 2023 se han puesto en marcha profesorado de educación secundaria técnico profesional en diversas regiones de la provincia de Buenos Aires. Esta decisión política ha implicado un acto de justicia curricular para el derecho de formación de los docentes que tienen a su cargo materias que integran el campo de la formación técnico específica, pero también derivará necesariamente en la mejora en la calidad de las propuestas de

enseñanza que ellos generen en el futuro. Tanto la modalidad de implementación como las infinitas narrativas que se desprenden de esta apuesta son tierra fértil para el desarrollo de investigaciones. Por otro lado y continuando con la subjetividad que afecta mi propia mirada me interesó especialmente el trabajo titulado “La Articulación entre nivel secundario y superior. Inclusión y accesibilidad” que fue presentado por Ungaro Ana Maria (Universidad Nacional de La Plata -UNLP-). Así, respecto de la inclusión de personas con discapacidad en el nivel secundario y específicamente en la modalidad técnico profesional creo que debemos construir un dispositivo de uso colectivo para la gestión / acompañamiento de las trayectorias anclado en la normativa vigente para el nivel. Si bien desde las escuelas vamos implementando formatos institucionales, los espacios de investigación podrían ofrecer aportes significativos. Para finalizar, nos hemos sentido hermanadxs con el trabajo presentado por Agustín Gómez Reboredo “Articulaciones de trayectorias formativas, profesionales y concepciones pedagógicas en el trabajo docente en la educación técnica de Nivel Secundario en la Provincia de Buenos Aires”. Con Agustín compartimos el interés por los procesos pedagógicos específicos que se llevan a cabo en el taller, pero además, nos reconocimos recíprocamente narradorxs de experiencias construidas en el interior de las propias escuelas técnicas.

## Notas

<sup>1</sup> Profesora en Educación Técnico Profesional en concurrencia con el título de Analista en Sistemas. Profesora de nivel secundario y superior de la Modalidad Técnico Profesional. Directora de la EEST N°2 “Educación y Trabajo” de Mar del Plata. Magister en Práctica Docente. Integrante del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE) de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. E-mail: [vivianabarnes@hotmail.com](mailto:vivianabarnes@hotmail.com)

## Referencias

Dirección Provincial de Educación Secundaria (2024). *Líneas Prioritarias de la Dirección Provincial de Educación Secundaria para el período 2024-2027*. Dirección General de Cultura y Educación <https://login.abc.gob.ar>

[LINEAS PRIORITARIAS 2024-2027 \(1\)-comprimido \(1\)\\_0.pdf \(abc.gob.ar\)](#)

Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional (2024). *Líneas estratégicas 2024*. Disponible en: [Lineas estratégicas 2024 \(abc.gob.ar\)](#)

Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional (2024). *Memoria del 1er Conversatorio organizado por la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional*. La Plata: Buenos Aires.

Ley Nacional de Educación (N°26206). 28 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial 31062*

Ley Nacional de Educación Técnico Profesional (N°26058). 9 de setiembre de 2005. *Boletín Oficial 30735*.

Revista  
de **E**ducación n



**RESEÑA**  
**Tesis**



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





# Narrativas autobiográficas de gestos vitales: Investigación interpretativa en/con estudiantes y docentes del Taller de Aprendizaje Científico y Académico de la Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Laura Proasi<sup>1</sup>

Nombre del Programa/Universidad: Doctorado en Educación. Programa Específico en Investigación narrativa, biográfica y autobiográfica en educación. Universidad Nacional de Rosario

Director: Dr. Luis Porta

Co-director: Dr. Jonathan Aguirre

Jurado Evaluador: Dra. Rossana Godoy Lenz, Dr. Francisco Ramallo, Dr. Tiago Ribeiro

Fecha de Defensa: 3 de abril 2024

## Resumen

En la presente investigación proponemos interpretar las prácticas de enseñanza en la asignatura Taller de Aprendizaje Científico y Académico de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en la particular situación coyuntural de la pandemia y postpandemia que ha llevado a modificar sensiblemente las dinámicas de enseñanza y aprendizaje con la implementación de modalidades no presenciales. En este punto interesa hacer foco en las narrativas de docentes y estudiantes, poniendo especial atención a los gestos vitales, las temporalidades difusas y las condiciones de intimidad en las que este proceso se pone en marcha. Es por ello que desde una pedagogía de los gestos vitales recuperamos narrativas que reescriben la intimidad de los participantes de la investigación en contexto de enseñanza en pandemia y postpandemia.

**Palabras clave:** pedagogía de los gestos; enfoque biográfico-narrativo; pandemia; postpandemia; educación superior



El recorrido por las páginas que componen mi tesis doctoral ha apostado por la capacidad de conmover, de tocar a la distancia, a partir del tejido de una historia propia con las historias de los otros. El relato biográfico es una apuesta decisiva para resignificar la práctica docente cuando ponemos en juego los guiones de nuestras vidas, que conllevan una relación intrínseca con lo inesperado, con lo imprevisible.

De esta manera, los relatos de vida tienen que ver con un proceso de concatenación, basado en el narrar-se junto a otros que abreva desde la reflexión y las resonancias para generar experiencias de conocimiento sobre sí y sobre los otros. Pensarnos en clave autobiográfica nos abre a una serie de características sobre el sentido y la finalidad de las historias de vida: la importancia del narrar-se en compañía, la escucha atenta, el interjuego que se establece basado en el cuidado del otro, la experiencia compartida. En tanto, la perspectiva autobiográfica permite acompañar en la constitución del sentido de ser a partir de la relación con uno mismo, con los otros y con los saberes. Me cohabita la idea de lo biográfico como la forma en que construimos futuros (Porta, 2021), porque en educación, la proyección de futuros adquiere un sentido potente en términos de posibilitar la potencia de imaginar y reconocer otros mundos, otras condiciones de vida que sean más amables, que habiliten nuevas territorialidades en las que todos podamos caber. “La investigación narrativa genera las condiciones para que esa sensibilidad nos interpele” (Porta, 2021, p.3).

En esta línea, la perspectiva epistémica y metodológica autobiográfica y narrativa que abordamos nos llevó a aproximar tentativamente relaciones entre los aspectos de la práctica destacados por los docentes y sus biografías personales y profesionales. Adoptamos una perspectiva de análisis narrativo y biográfico-narrativo que nos llevó a una indagación profunda en la particular situación coyuntural de pandemia y postpandemia, que direccionó, a fin de modificar sensiblemente las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, la implementación de modalidades no presenciales.

Es en este contexto de crisis de alcance global, cuando en las universidades nos preparábamos para iniciar el ciclo lectivo 2020, que estalla la pandemia de COVID-19. La implementación de la modalidad no presencial de dictado de clases, lo que pasó a denominarse entonces «educación remota de emergencia» se inició con el Decreto presidencial N°260/2020 del 12 de marzo en la Argentina. Tal decreto establecía el ASPO (Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio) como acción preventiva y le otorgaba al Ministerio de Educación la responsabilidad de determinar las condiciones en las que se desarrollaría la escolaridad en todos los niveles durante la emergencia sanitaria. En la Resolución N°82/2020 correspondiente al 6 de marzo, el Ministerio había dispuesto una serie de recomendaciones. El 14 de marzo, con la Resolución N°104/2020, se solicitaba a las universidades, institutos universitarios y de educación superior que adecuen las condiciones en que se desarrollaría la actividad académica. El 15 de marzo, la Resolución N°108/2020 en acuerdo con el Consejo Federal de

Educación, establecía la suspensión de las clases por catorce días corridos a partir del 16 de marzo. La norma contemplaba, asimismo, la implementación transitoria de modalidades de enseñanza a través de los campus virtuales, medios de comunicación o cualquier otro entorno digital de que dispongan; la reprogramación del calendario académico; la disminución de grupos o clases de modo de ocupar no más del 50% de la capacidad de las aulas; entre otras. El 19 de marzo, el Decreto N°297/2020 introdujo el ASPO y estableció su alcance indicando cuáles eran las tareas y profesiones que quedaban exceptuadas del cumplimiento de la medida. Con la Resolución N°12/2020 del 3 de abril, la Secretaría de Políticas Universitarias recomendaba la readecuación del calendario académico 2020, teniendo en cuenta la especificidad de la enseñanza universitaria, garantizando cursadas en las modalidades periódicas que normalmente se desarrollan en un año académico, y manteniendo la calidad del sistema universitario. La preocupación por la continuidad pedagógica y por el derecho a la educación se incorporó rápido en los debates y en las discusiones de política universitaria. Se tenía conciencia de que la velocidad con la que las universidades, los profesores y los estudiantes tuvieron que mudarse hacia la formación en línea no tenía precedentes.

Frente a la extensión del confinamiento, advertimos que muchas de nuestras prácticas docentes no podían trasladarse de manera directa a una versión mediaticada por la virtualidad. Tampoco la proliferación de plataformas —que habilitaban encuentros sincrónicos— era, en sí misma, una respuesta para el ejercicio de nuestra tarea pedagógica. En este sentido, la pandemia vino a corroborar que la función de la universidad trasciende la acreditación de saberes, en términos de oportunidad para co-construirlos entre docentes y estudiantes, dando cuerpo a experiencias educativas que resultaron significativas; asumiendo la responsabilidad, por tanto, de hacerse cargo de otras/os, en el marco de una relación de confianza que es instituyente. La situación epidemiológica de la pandemia reeditó sentimientos y sensaciones asociadas al desamparo estructural de la condición humana. Pérdida o miedo a la pérdida, incertidumbre, ansiedad, temor, frustración, sensación de ausencia de un futuro posible son, entre otros, padecimientos de esta experiencia. Los estudiantes vivieron la interrupción de los vínculos físicos y, concomitantemente, la interrupción de espacios de socialización en la universidad y fuera de ella, entre otras cuestiones. Es necesario reconocer, entonces, que la manera de garantizar el derecho a la educación y la continuidad pedagógica se dan en condiciones completamente diferentes a las habituales.

Considerando este contexto inédito, es que en esta tesis que presentamos, nos propusimos, como objetivo general de trabajo, interpretar las prácticas de enseñanza, en este escenario pandémico y postpandémico, en la asignatura introductoria Taller de Aprendizaje Científico y Académico de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades UNMDP. La asignatura forma parte del Área interdisci-

plinaria del Plan de Estudios de la carrera (OCS N°1550) abrevando la vinculación de los conocimientos propios de la disciplina con otras áreas y campos con los que dialogan las Ciencias de la Educación. La propuesta, condensada en el PTD, apostó por el desarrollo de una perspectiva de reflexión y acción poniendo de relieve el alcance multidisciplinar de los problemas educativos que requerían, en este contexto particular, prácticas complejas que pudieran reconstruir y resignificar cada vez más el sentido de la educación. La reapertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Mar del Plata, en 2019, no sólo constituyó un hito que invitó a la reparación y recuperación de nuestra historia/memoria, sino que además nos comprometió e impulsó a abrir espacios para la enseñanza y la investigación en el campo de la educación que recuperaran las voces interesadas por la justicia social y la autonomía cívica.

La propuesta del Taller de Aprendizaje Científico y Académico fue pensada como un espacio para “aprender haciendo”, para construir, para comunicar, intercambiar ideas y experiencias, para escuchar; un espacio para acciones participativas con utilización de distintas estrategias propiciando el trabajo cooperativo como práctica activa. Se pretende, aún hoy, desarrollar en los estudiantes habilidades, actitudes y aptitudes que los capaciten para plantear y resolver situaciones en los diferentes campos de trabajo profesional. Tarea que implica llevar a cabo una intervención en el mundo que sea verdaderamente innovadora y creativa y que tenga que ver con los intereses, experiencias y aspiraciones de los estudiantes. Se trata de un proceso de rehacer el mundo de nuevo. Como parte del Área de la Formación Interdisciplinaria, la asignatura se propone vincular los conocimientos propios de la disciplina con otras áreas y campos con los cuales las Ciencias de la Educación dialogan, y desarrollar así una perspectiva científica y humanística de reflexión y de acción dotada de la capacidad de interactuar con otras disciplinas y profesiones afines en el ejercicio profesional; evidenciar el alcance multidisciplinario de los problemas educativos en el contexto de las continuas transformaciones político-culturales que requieren de lecturas complejas que reconstruyan y resignifiquen cada vez el sentido de la educación.

En esta línea, la asignatura se articula en torno a tres horizontes, como modos de significar la metáfora del viaje en tanto punto de llegada. El Primer Horizonte: “Universidad: reconfigurar para encontrar nuevos sentidos”, supone la reflexión en torno a la forma en que los estudiantes construyen sentidos en relación a la vida universitaria tendiendo puentes con su historicidad y la proyección de futuros. En el Segundo Horizonte: “reflexionar para transformar”, se propone ir en búsqueda de la construcción de un nivel de pensamiento reflexivo que sea capaz de abarcar y dar cuenta de la diversidad y diferencia que manifiesta el sentido plural de las propias Ciencias de la Educación. Por último, en el “Horizonte Transversal”, se propone como objetivo producir conocimiento para integrar saberes que potencien la producción de conocimiento colectivo mediante la construcción de diversas posibilidades de abordaje

como estrategia metodológica, llevando al análisis y a la reflexión para habilitar así procesos de investigación productores de nuevos sentidos.

Sostenemos que la noción de viaje en TACA es fundante en la trama que se teje entre los estudiantes, los docentes y la práctica, en términos de afectaciones sensibles. La construcción de un vínculo pedagógico que amalgama lo afectivo y lo cognitivo. Viaje con laberintos, cuerpos que se desplazan hacia distintas experiencias, palabras que van sobreviviendo, la ética de la escucha, la hospitalidad y el abrigo. Un conjunto de gestos que hacen a la conjunción de lectura, escritura y vida compartida a través de una cartografía no exenta de encrucijadas, “al menos si viajar quiere decir salir del lugar que habitamos en el pensamiento sin un destino predeterminado y estar atento a cada oportunidad de desplazamiento” (Kohan, 2015, p.11). La hospitalidad responde, entonces, a las características de esas experiencias éticas fundamentales que tejen las vidas en términos de recepción y encuentros (Innerarity, 2008).

TACA tiene la estructura de la recepción y el encuentro. Somos huéspedes unos de otros. Cuestión que da forma a la ética de la hospitalidad en términos de aprendizaje de la alteridad en el marco de la fragilidad del mundo en que vivimos; y en este sentido creemos que lo que surge de esa misma fragilidad es la protección y el cuidado. Por supuesto que esa fragilidad no es más que incertidumbre que se vislumbra en las individualidades. Cierta discontinuidad, entonces, en las trayectorias vitales se agudiza en el contexto de una precariedad donde el vínculo social se laxa. Allí la recepción, la disponibilidad y la atención permean como gestos vitales que adoptan una forma hospitalaria de práctica docente. La hospitalidad da sentido para poder habitar esta nueva realidad educativa, permitiéndonos dejarnos habitar por lo inesperado y a la vez novedoso.

La presencia del gesto en esa hospitalidad abriga hasta el gesto mínimo y es un acontecimiento que irrumpe con su presencia, está siempre antes que cualquier propuesta de clase. El gesto acontece, el gesto antecede. Pensar en términos de gesto implica hacerlo en un sentido muy preciso: modos de acompañar que se traducen en mirar en conjunto a través de él. El gesto como efecto posible del encuentro acogiendo a otros. (Porta y Yedaide, 2017)

La pandemia planteó rápidamente el desafío, entonces, de transitar el aula de manera otra, ahora virtual. Siguiendo a Maggio (2021), queda claro que las universidades han demostrado que son mucho más que sus edificios y que se expresan en un compromiso político y social que trasciende el contexto y las circunstancias. El espacio virtual tuvo del aula física la legitimidad y el cuidado, comprendiendo sus temporalidades no lineales, y allí pensamos en diseños terapéuticos entendidos como encuentros éticos y políticos donde el afecto hace a la comunicación, al cuidado de ese otro, allí donde habita la presencia viva de los estudiantes como seres en el aula que procesen los malestares materializando cuerpos ausentes en medio del aisla-

miento como una forma de habitar el desconcierto (Duschatzky, 2017), sosteniendo un acto de amor pedagógico (Dussel, 2020) que no es más que acompañamiento.

La enseñanza potencia, cuida, cura (Flores y Porta, 2020) y empodera a los estudiantes, cuyas experiencias se vivifican implicándose en un entramado común. Reconocer este sentido, es mirar a la educación, no desde afuera, sino como experiencia que se mira desde adentro.

De este modo, el interrogante que concentró mi atención en esta tesis indagó en ¿cómo han sido los significados y sentidos que los docentes y estudiantes narran sobre las prácticas de enseñanza en la asignatura Taller de Aprendizaje Científico y Académico de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP? Mi objetivo fue comprender los significados y sentidos narrados por docentes y estudiantes acerca de las prácticas de enseñanza desplegadas en el Taller de Aprendizaje Científico y Académico de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata en contexto de pandemia y postpandemia.

Para ello, se secuenciaron cuatro objetivos específicos, que recursivamente articularon mi intención:

(1) Describir a partir de un análisis de archivos, las políticas y normativas específicas que regulan los gestos vitales en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata;

(2) Indagar en las biografías de los docentes y adscriptos de la asignatura Taller de Aprendizaje Científico y Académico de la Licenciatura en CCEE cuestiones vinculadas a las dimensiones afectivas, institucionales e histórico-sociales,

(3) Analizar relatos autobiográficos y narrativas cruzadas de docentes, adscriptos y estudiantes que componen la cátedra con respecto a las dinámicas de trabajo y propuestas llevadas a cabo durante 2020 y 2021 en contexto de pandemia y postpandemia

(4) Interpretar a partir de estos relatos y narrativas y producciones los gestos vitales que emergen.

Como advertimos en líneas anteriores, nuestra investigación se nutre de la perspectiva narrativa y autobiográfica desde su condición epistémica, estética, política y metodológica. Por tanto, adoptamos una perspectiva cualitativa e interpretativa ya que ésta no solo otorga la posibilidad a los sujetos de habitar narrativamente sus experiencias biográficas y analizarlas en perspectiva (Bolívar, 2002), sino que, al mismo tiempo, permite recuperar las significaciones que le otorgan los propios sujetos a las políticas públicas en terreno a partir de sus propias experiencias vitales. En sus relatos, los actores fueron entretejiendo historias, recuerdos, experiencias en relación al cursado de la asignatura y nos ofrecieron una visión del acto de enseñar que nos

situó en el mundo de las emociones y vivencias personales (Porta y Yedaide, 2017).

Por tanto, la apuesta se sostuvo por un retorno al actor y a los relatos de los sujetos para dar cuenta de las experiencias vividas. Apostamos, así, por indagar e interpretar nuestro objeto de estudio recuperando narrativamente las potencialidades y tensiones que asumió el desarrollo de la asignatura en contexto pandémico. Nos convocó la fuerza de narrar el camino de la indagación y la reflexión que supuso poner en palabras y registrar mediante fotografías, las sensaciones que, como en una cartografía, mapearon territorios diversos que nos propusimos describir.

En primer lugar, se avista el espacio teórico, el **Capítulo 1: Narrar-nos. Gestos Vitales docentes. El cincel sobre marcos conceptuales** permitió hacer foco en la categoría de gestos vitales y en la condición epistémica de la narrativa. **En el Capítulo 2: Re-componer. Experiencias autobiográficas. Encuadre metodológico** delineó el trayecto para abordarlo en términos de la autobiografía como metodología. Aparece en el horizonte el **Capítulo 3: Con-textos. Un barco en trans-formación. Hacia una etnografía de fuentes oficiales** donde narré el viaje, como espacio de hospitalidad y abrigo para los estudiantes de Ciencias de la Educación en contexto de pandemia y postpandemia que se traduce en TACA como barco en trans-formación. El espacio de los hallazgos se conformó en los **Capítulos 4: Co-aprendiendo gestos vitales. Botellas al mar. Hallazgos en clave polifónica** y en el **Capítulo 5: Nos-otros. Afectándonos en redes. El refugio de la narrativa** donde, la narración de vidas entrelazadas de estudiantes y docentes de la cátedra se constituyó en torno a nudos de amarre. Nudos que aparecen como tiempos, espacios, afectaciones, y otros significantes. En el **Capítulo 6: En re-composición. Marcas autobiográficas** asomé mi propia voz: Llegar a puerto en esta investigación.

A modo de **Conclusiones: Mares en tranquilidad**, di cuerpo a los itinerarios de esta travesía que fueron constituyendo parte de los aprendizajes y sentidos que, a modo de hilván y espacios de refugio, fui pincelando en el transcurrir de la investigación. Finalmente, explicitamos las **Referencias Bibliográficas** como madejas multicolores para entretejer esta historia.

### **Velas con puntadas finas**

En primer lugar, la Introducción y la Historia Natural de la investigación me desnudan y me sostienen. Me comprenden tal y como soy. Me animan a adentrarme en la espesura de esta tesis.

**Narrar-nos** es una oportunidad de habitar gestos vitales docentes. En mi historia personal sólo algunas pocas palabras forman mi propio alfabeto. Lluvia, mar, magia, agua, luna, faro, brújula, amarre, sogas, trapecios, redes; desnudan para mí a la hora del pensamiento colectivo mi universo a través del cual me provoca el deseo de

lanzarme a enseñar. Narrar-me, narrar-nos ha significado en cada encuentro extendernos, contar-nos, salir-nos de un yo que pulsó siempre comunidad. Así como los barcos que solamente le dan razón a sus proas cuando es el agua la que sostiene los rumbos y los sueños. Entonces el aula virtual funcionó como amarre para no naufragar. Reconocer-nos, mirar-nos trajo consigo la experiencia del reconocimiento: te reconozco, me reconocés en un no-espacio que hicimos nuestro. El encuentro semanal supuso entonces reconocer-nos, buscar-nos sabiendo que la proximidad nos unía en solidaridad. Leer-nos como forma de construir cercanías ausentes, a la intemperie, desnudas. Comprender lo cotidiano, lo que interpela, lo que duele, lo que florece, lo que muere. La temporalidad se hilvana provisoria en nuevas dimensiones. Abrazar, anidar, hospedar.

En segundo lugar, el narrar-nos desde las experiencias auto-biográficas, propician un **Re-componer**. Toda vida merece ser vivida y, por tanto, toda vida merece ser contada. Cada uno trajo su propia vida guardada en una cajita. Cajita de colores, cajitas blanco y negro; algunas más grandes, otras más pequeñas. Y nos animamos a abrirlas. Nos animamos a mostrar qué teníamos dentro; de qué estaban hechas ellas, de qué estamos hechos nos-otros. Nos animamos a ser parte. Nos animamos a tirar del hilo de nuestras historias como cartografía de libertad. Nos hicimos juntos en un no-espacio que nos excedía. Nos narramos. La indagación-vidas se entreteje con los cuerpos, la memoria y la temporalidad. Es el gesto- fuerza de recuperar y ensayar nuevas formas de vida en común. La fuerza vital es expansiva. La escritura sobre los gestos vitales no hace más que recordarnos esa potencia vital.

En tercer lugar, el barco en transformación actúa con y como “**Con-textos**”. Aventuramos inicios posibles. La promesa de encontrarnos en el aula física; esa promesa no se pudo concretar. La pandemia y su irrupción; el ASPO. Aparecen nuevos espacios a habitar: el aula se transformó en virtual y TACA fue, esta vez, una transformación cotidiana. Una presencia ahora simbólica que tenía que dar amparo, que tenía que ser escucha, cuidado, abrigo, protección, contacto permanente, diario. Acompañar. Acompañando dimos lugar a la esperanza. TACA se colmó de amorosidad, de cercanías. Construimos refugio para poder pensar juntos interpelados por la emergencia. TACA es lugar seguro. Intentamos darle hospitalidad en presencia; el encuentro con otros que nos conmociona, nos trastoca, nos lleva a nosotros mismos. Alojamos para parir otros mundos más sensibles, más esperanzadores cuando la clase conjunta es la que rompe la realidad. Impulsamos el deseo del viaje.

En cuarto lugar, Botellas al Mar me permite andar **Co-aprendiendo** gestos vitales. Refugio puede por sí mismo explicar lo que no se puede explicar. Botellas al mar se pobló de subjetividades, de encuentros, de intercambios. Nos hilamos, nos entretejimos, nos conectamos, nos mantuvimos a flote contra viento y marea. Nos leímos, nos escribimos, nos narramos, nos cantamos. Mensajes diarios, palabras

que dibujaban el dolor, pero también nos contamos sobre aquello que, a lo mejor, por el agobio, habían dejado de ver hacía tiempo. Aunque sabíamos sólo nuestros nombres, desconocíamos qué ubicación tenían en el mapa, me imaginaba sus rostros y me dolía ver en sus escritos la pena del vacío, de la incertidumbre, de la pérdida. Aparecían luces lejanas para seguir marcando el camino: nos recomendábamos mirar el vuelo de un colibrí, una flor, un buen libro, una canción, el aroma de lo casero, una taza de té caliente con miel. Se trataba de estar cerca y dejar llorar sin perder el curso de la corriente sabiendo que nuestras lágrimas se encontraban y danzaban juntas ensanchando el mar.

**Afectándo-nos en redes** surge esa indivisibilidad que denomino **Nos-otros**. Polifonías que intentaron presencia. Pocas veces me siento tan feliz como cuando entro al aula. Ya no importa si es virtual. No hay nada que se pueda comparar con ella. Al salir de ella raro es que alguien nos hable o nos escuche del modo en que nos hablamos y nos escuchamos entre nosotros. Impulsamos el deseo del viaje. Largo aprendizaje, agotador, lento, pero siempre perseverante. No sólo las vidas de nuestros estudiantes adquirieron sentido y posibilidad, sino también las nuestras, ésas que ligamos e intentamos no separar la vida y el sentido. Nuestras voces, nuestras palabras que entregamos a la enseñanza y dejaba de ser nuestra para hacer visible el don. Llevamos la palabra como fuego. Está viva, erotiza, se mueve, respira. Brotamos mundos.

Finalmente, **Re-composición**, intuye el recogimiento de esa red que se fue tramando y entramando viva donde mi propia voz se hace eco de mis colegas y estudiantes. Donde la experiencia vital que me atraviesa y me transforma me lanza a desear futuros otros. Y la tesis requiere una lectura al revés. Me quito el disfraz y vuelvo sobre mis propios pasos. Des-andar para volver a andar. El relato de lo que me fue pasando, de lo que soy y de lo que quiero ser; entrelazarlo con otras vidas, compartirlo es una forma de refugio también. Las presencias fueron no presencias incluida la mía, pero el vínculo se consolidó potente. Encuentro en la narrativa, parafraseando a Aguirre (2020) un terreno catalítico en tiempos biográficos convulsionados.

Nos encontramos docentes y estudiantes a partir de los propios relatos narrados en archipiélagos virtuales nuevos, trazando cartografías que delinearán la travesía pedagógica que enfrentamos.

Recuperar los hallazgos en los relatos de estudiantes y docentes de TACA 2020-2021 nos resulta relevante para poder dar cuenta de la experiencia transitada con el objetivo claro de pensar hacia dónde viramos el timón y recuperamos haceres de la práctica que han significado un antes y un después de la pandemia. Estos hallazgos -personales y comunes- han amalgamado una trama que nos ayuda, como un muelle, a detenernos, recuperar la respiración, y reflexionar futuros.

Entiendo que la pandemia nos ha servido como esa tempestad que vino para

instalar definitivamente cambios que urgían, desde hace tiempo, en educación. La universidad pública es la que sale al rescate -casi sin sogas ni salvavidas disponibles— a proteger sin resguardo físico de la intemperie, materializando esfuerzos para poder seguir garantizado el derecho a permanecer; y allí los docentes nos reinventamos para enseñar a distancia (Furman, 2021) con la férrea intención de tender un puente de gestos vitales que fuera capaz de sostenernos en ambos extremos.

Revisamos prácticas, planteamos nuevos enfoques, utilizamos otros recursos y delineamos juntos las estrategias. Inmersos en la vorágine propia de lo inmediato, pudimos acelerar espacios de trabajo colaborativo entre los docentes para pensar en comun-idad.

El aporte de esta tesis es precisamente poner en evidencia el sentido de la práctica docente que asumimos, planificamos y llevamos a la práctica cada vez que encendimos la cámara. Una práctica que se hace amorosa e inclusiva. Una práctica que nos lleve a un nuevo comienzo sostenido en el cuidado mutuo fortaleciendo el aprendizaje y haciéndolo, en este sentido, una experiencia acompañada y poderosa (Maggio, 2020)

Respirar en otros tiempos distintos a los acostumbrados, despertar nuestras narinas, nos ha permitido pensar en formas otras de hacer universidad pública; refundarla sobre nuevos valores, formatos y prácticas. Estamos llamados a nuevas preguntas, queremos estudiantes que arriesguen otros potenciales que, en ocasiones, el conocimiento científico y la forma clásica de hacer ciencia no autorizan; pero que la afectividad reclama. Nos convoca, desde esta investigación, formar sujetos que figuren otros mundos probables, otros mundos más amables y que ellos sean susceptibles de ser contrastados de forma colectiva (Freire, 2017) para poder comprender los detalles, los matices, las diferencias, lo excepcional, lo inaudito, lo inefable y lo invisible.

Recuperamos aquí estas voces para reivindicar los gestos vitales que ensamblan la vida colectiva; en ese sentido, me he propuesto ese objetivo desde que comencé a pensar las líneas cotidales de esta investigación. Este manuscrito pretende ser el lienzo donde comenzar a pincelar mundos otros, dejando atrás lo abstracto y ambiguo y dando inicio a una variedad de nuevos criterios, nuevas responsabilidades y estrategias de acción en conjunto, enfrentando a la comunidad universitaria con la tarea de expresar lo que se aprende y se construye en cada aula a través de distintos formatos. Poder comprender lo que produjo un matiz de color, de textura no sólo nos permite establecer diferencias, sino también producirlas. De esta manera, poder producir movimientos nuevos. Nos llamamos a desorganizar este mundo; aún nos queda mucho por desaprender en la universidad.

Voy en este fluir más allá de lo que soy, de lo que ha dejado la experiencia TACA en mí durante 2020-2021. Cada una de nuestras clases puede ser la posibilidad para

establecer las preguntas, dejarnos afectar y establecer el imaginar cómo terreno fértil para dejar germinar la esperanza. Fluyo de manera otra, pulso, resueno. Soy otra. Somos otros.

...De entre ese enjambre relucía majestuosa una nave que parecía haberse quedado en el tiempo porque era la única que viajaba a merced del viento y mostraba su velamen desplegado, aunque la calma del mar no se veía perturbada por la acción de los vientos. Parecía un fantasma, un regresado del mundo de los muertos que lucía ropa de difunto desenterrado para reacomodar sus restos en otra tumba. Las velas estaban desgarradas con lo cual ni los vientos más favorables hubieran podido arrastrar la embarcación. Las que en un tiempo habían sido níveas y resistentes velas ahora eran jirones manchados que parecían las tiras de incontables banderas que adornaban toda la arboladura. La cubierta era testigo de un jolgorio tal que no dejaba adivinar la razón de tanto escándalo...

-Parada Ramírez-

## Notas

<sup>1</sup> Doctora en Educación (UNR). Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP). Profesora y Licenciada en Historia (UNMDP). Profesora Adjunta Regular - Depto. de Cs. de la Educación - Problemática Educativa (CFD) / Taller de Aprendizaje Científico y Académico - Facultad de Humanidades – UNMDP. Coordinadora Académica de Trayectos Pedagógicos - Secretaría Académica - Facultad de Humanidades – UNMDP. Miembro GIEEC (Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales). Miembro CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación). Docente - Investigadora Categoría 4 Secretaría de Políticas Universitarias. Secretaría Académica- Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y Auto-biográfica en Educación / Doctorado en Educación - Universidad Nacional de Rosario. Decana Facultad de Humanidades - Universidad Atlántida Argentina. ORCID id: <http://orcid.org/0000-0002-5172-1057> E-mail: lauraproasi@gmail.com

## Referencias bibliográficas

- Duchatzky S y Sztulwark, D. (2017) *Imágenes de lo no escolar*. Paidós.
- Freire, P. (2017). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Dussel, I. (2020) Del amor y la pedagogía. Recuperado de: [http://www.escuelajuan23.com/fs\\_files/user\\_img/Del%20amor%20y%20la%20pedagogia%20Ines%20Dussel.pdf](http://www.escuelajuan23.com/fs_files/user_img/Del%20amor%20y%20la%20pedagogia%20Ines%20Dussel.pdf)
- Flores, G., & Porta, L. (2020). Hallazgo investigativo en la enseñanza universitaria: La clase como encuentro terapéutico. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología*, (1), 26-42.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI

Editores.

Innerarity, D. (2008) *Ética de la hospitalidad*. Hamburgo: Quintento.

Kohan, W. (2015). *Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica*. Autêntica.

Maggio, M. (2020) *Educación en pandemia*. Paidós.

Parada Ramírez, G. (2016) Barco a la deriva. tercer lugar en el IV Premio de Literatura Rafael María Baralt, Maracaibo, Venezuela

Porta, L. & Yedaide, M. (Comps.) (2017). *Pedagogía(s) Vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. EUDEM



# Hacer escuela en contextos de vulnerabilidad psicosocial. Un estudio interpretativo sobre la construcción de prácticas pedagógicas situadas a partir de los relatos docentes de la Escuela de Educación Secundaria N° 12 de la ciudad de Mar del Plata

Abigail Bachmann<sup>1</sup>

Título: Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Director: Lic. Juan José Lakonich (UNMDP)

Co-director: Dr. Jonathan Ezequiel Aguirre (UNMDP/CONICET)

Jurado evaluador: Dr. Jonathan Ezequiel Aguirre; Dr. Luis Moya; María Marta Ulzurrun.

Fecha de defensa: 5 de febrero de 2024

## Resumen

La siguiente investigación, la cual se ha desarrollado como tesis de grado, aborda las prácticas pedagógicas de la educación secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad psicosocial, particularmente en la Escuela de Educación Secundaria N°12 ubicada en el Barrio Autódromo de nuestra ciudad, centrándose en la figura docente para intentar reconocer cómo llevan adelante sus prácticas vinculadas a la compleja dinámica territorial en la que conviven a diario en dicho espacio educativo. En este sentido, la intención es profundizar el análisis sobre los modos en los que las y los docentes construyen sus prácticas, con la intención de promover nuevas oportunidades socioeducativas para las y los estudiantes. Por lo tanto, la investigación se ha desarrollado mediante un abordaje situado tomando como temática principal la educación en contextos de pobreza y vulnerabilidad psicosocial en la Escuela Secundaria N°12. Además, dicha investigación añade un componente que enriquece al campo educativo, debido a que se incorpora como estrategia el método de investigación (auto)biográfico y (auto)etnográfico de quien investiga, añadiendo así su voz como sujeto de su propia historia biográfica. Se coloca especial énfasis

en el análisis cultural y la interpretación que da a conocer quien investiga, acerca de los pensamientos y experiencias, a partir del trabajo de campo en relación con los demás sujetos y con el espacio estudiado; siendo éste, su propia escuela, de la cual egresó como estudiante del nivel secundario (20 años atrás).

**Palabras clave:** educación; vulnerabilidad psicosocial; narrativas docentes; prácticas pedagógicas

## **Acercamiento a la investigación**

Al abordar esta reseña nos volvemos a encontrar con las historias, las raíces personales y con las prácticas de enseñanza que marcaron el paso por el nivel secundario de quién realiza esta investigación. En este sentido, la misma se ha podido concretar como tesis de grado y nos ha permitido tener un nuevo acercamiento al campo educativo, sobre todo cuando hablamos de contextos de pobreza y vulnerabilidad psicosocial, dado que allí es donde se profundiza el mayor interés a la hora de elegir el campo a investigar.

Dicha investigación, la cual se titula “Hacer escuela en contextos de vulnerabilidad psicosocial. Un estudio interpretativo sobre la construcción de prácticas pedagógicas situadas a partir de los relatos docentes de la Escuela de Educación Secundaria N° 12 de la ciudad de Mar del Plata” se realizó a lo largo de un año, concretamente desde el mes de octubre del año 2022 hasta octubre de 2023. Posteriormente, la defensa se concretó el día 5 de marzo de 2024. La sistematización del trabajo presentado se desarrolló en distintos capítulos, donde se establecen los principales temas y categorías a desarrollar. Entre ellos, desde el marco teórico conceptual, hacemos referencia a la situación de pobreza y vulnerabilidad psicosocial que se presenta en los sujetos desde los primeros años en la infancia; la dimensión afectiva; las desigualdades sociales y educativas en aquel territorio y cómo influyen tales complejidades en el desarrollo de las prácticas de enseñanza de las y los docentes de la EES N°12.

En este marco, en el primer capítulo se realiza una revisión acerca del campo educativo, de manera general, desde una mirada sociohistórica, a partir del cambio de siglo. En el segundo capítulo, se profundizan las cuestiones teóricas-conceptuales, las cuales permiten pensar la temática de la investigación, y posteriormente se ponen en tensión en cuanto a la educación en contextos de pobreza y vulnerabilidad psicosocial. Una de las importantes tensiones refiere a poder pensar a la escuela como institución educativa que necesita habilitarse como un espacio donde las y los estudiantes puedan sentirse incluidos y escuchados (Lakonich, 2021) con todo lo que ello implica, teniendo en cuenta que tales atributos refieren a una escuela democrática. Bajo ese escenario se disrumpe la idea que conlleva solo a asociar lo marginal a lo periférico, dado que allí es donde mayormente se pone la mirada, al relacionar las carencias y los rasgos negativos de los sectores populares. Por lo mismo, dicho capítulo se encuentra subdividido, prestando especial atención a las categorías vinculadas con las desigualdades sociales y educativas que se presentan en la educación secundaria.

En el tercer capítulo se abordan con detalle las decisiones metodológicas y el posicionamiento ético-onto-epistémico adoptado para desarrollar la investigación.

En el cuarto capítulo (también subdividido) se abordan los aspectos que surgieron desde las observaciones e interpretaciones propias del trabajo de campo,

especialmente sobre las narrativas docentes. Dicho capítulo, lleva por nombre “Escuchando(nos): ¿Qué desea decir(nos) la escuela?” por lo que aquellas voces y conversaciones que logramos entretrejer en cada entrevista, nos han permitido pensar y producir conocimientos significativos y genuinos (Alves y Nuñez Caldas, 2018). En este sentido, tales relatos fueron cobrando nuevos sentidos al entrelazarlos con la propia subjetividad y análisis interpretativo de quien investiga, gracias a la elaboración de las experiencias que fueron expresadas por las voces de la comunidad educativa.

En el quinto capítulo se dan a conocer los resultados y aprendizajes que invitan a pensar la cristalización de la investigación, los cuales se encuentran vinculados a los objetivos y al marco teórico recorrido a lo largo del trabajo expuesto. De este modo, las narrativas docentes invitan a comprender las experiencias desde una dimensión subjetiva, individual pero también colectiva (Mosegui, 2020; Crego, 2018) por lo que tales experiencias, devenidas en prácticas de enseñanza, se afianzan mediante los vínculos pedagógicos, las vivencias afectivas y el compromiso que sostienen y construyen las y los docentes de la EES N°12 como parte de su cotidianeidad escolar. Asimismo, la observación participante como técnica instrumental implementada (Guber, 2001; Denzin y Lincoln, 2011) nos permitió reconocer cuáles son los modos en los que las y los docentes re-convierten las problemáticas territoriales en desafíos pedagógicos, para luego promover nuevas posibilidades socioeducativas en las y los estudiantes, aspecto que responde a uno de los objetivos propuestos en esta investigación. Como parte de estos resultados, podemos afirmar que las prácticas de enseñanza al entrelazarse con la dinámica social-comunitaria (territorial) convoca a las y los docentes a promover diferentes acciones (Silva, 2017) principalmente en lo que respecta a la lucha colectiva por las desigualdades e injusticias socioeducativas (Langer, 2022), la exclusión (García *et al.*, 2023), las violencias y las diversas problemáticas del contexto socioeducativo en el que se encuentra la institución.

Por último, en el sexto capítulo se retoman los objetivos de la investigación para poder dar cuenta del alcance de los mismos. Aquí también se presentan apartados sobre las conclusiones y reflexiones en torno al contexto de la investigación, junto a las nuevas inquietudes e intereses anclados a las posibles investigaciones -futuras- que nacieron mediante el desarrollo de esta tesis. Dicho capítulo cierra con un pequeño apartado referido a la experiencia (auto)biográfica y (auto)etnográfica de quien investiga, señalando las propias implicancias y afectaciones vividas y sentidas durante la realización de dicho trabajo.

### **Preguntas y objetivos de investigación**

Como se ha expuesto anteriormente, dicha investigación se centra en la figura docente para reconocer cómo llevan adelante sus prácticas, por lo que la pregunta inicial se abordó de la siguiente manera:

- ¿Cuáles son los modos en los que las y los docentes construyen sus prácticas en relación a la dinámica territorial (es decir, al contexto de diversas vulnerabilidades psicosociales) con la intención de promover nuevas posibilidades socioeducativas para las y los estudiantes?

Dicho interrogante brinda la posibilidad de ir en búsqueda del siguiente objetivo general:

- Interpretar los modos en los que las y los docentes construyen sus prácticas en relación a la dinámica territorial, con la intención de promover nuevas posibilidades socioeducativas para los y las estudiantes.

En coherencia, las preguntas específicas se despliegan del siguiente modo:

- ¿Cómo viven su cotidianeidad escolar las y los docentes en este contexto de vulnerabilidad psicosocial en el que se encuentra la EES N°12?

- ¿Cuáles son los modos en los que las y los docentes re-convierten las problemáticas territoriales en desafíos pedagógicos para poder promover nuevas posibilidades socioeducativas en las y los estudiantes?

- ¿Cómo inciden las vulnerabilidades psicosociales de las y los estudiantes en las prácticas pedagógicas docentes?

Para lograr el objetivo principal se ha buscó alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las vivencias de la cotidianeidad escolar de las y los docentes en ese contexto de vulnerabilidad psicosocial en el que se encuentra la EES N°12.

- Reconocer los modos en los que las y los docentes re-convierten las problemáticas territoriales en desafíos pedagógicos para poder promover nuevas posibilidades socioeducativas en las y los estudiantes.

- Analizar las incidencias que tienen las vulnerabilidades psicosociales de las y los estudiantes en las prácticas pedagógicas de los y las docentes.

### **Abordaje metodológico**

La investigación busca poner de manifiesto el modo en que las y los docentes hacen escuela (Redondo, 2016; Grinberg, 2022) en un contexto de pobreza extrema. Desde un posicionamiento crítico, descolonial (Porta y Yedaide, 2020), distante de toda perspectiva mecánica y determinista; y desde una óptica particular que permite co-construir conocimiento mediante la conexión con el/los otro/s (Aguirre, *et al.*, 2020). Se acentúan las bases en el análisis interpretativo (Vasilachis, 2009) y con especial atención a los actores involucrados, a sus relaciones, a la escuela, como así también a aquello que no es perceptible, (Redondo, 2016) a lo desconocido e inesperado, la metodología establecida refiere al paradigma cualitativo de abordaje

interpretativo (Vasilachis, 2009; Denzin y Lincoln, 2011). Por lo mismo, los métodos utilizados en el trabajo de campo fueron dialógicos y horizontales (Cornejo y Rufer, 2020) adaptados con instrumentos tales como entrevistas en profundidad, de tipo biográfico-narrativas (Fernández Cruz, 2020); con instancias de observación participante (Guber, 2001; Denzin y Lincoln, 2011), los cuales fueron el puntapié inicial para poder desarrollar dicha investigación.

Además, como instrumento se realizaron registros propios de quien investiga mediante un diario auto-etnográfico (Aguirre y Porta, 2018), el cual enriquece la investigación al considerar que una ex estudiante de aquel espacio educativo podría intentar inspirar a otros estudiantes a buscar nuevas oportunidades socioeducativas. Asimismo, mediante potentes imágenes y escrituras reflexivas que tensionan el campo de investigación, se buscó potenciar la etnografía -en tanto complejiza la lectura de la experiencia escolar y de las escuelas para pensar su transformación- captando diversos sentidos, saberes y dinámicas que no son necesariamente nombradas y verbalizadas por los actores, sino que solo pueden ser susceptibles y recuperadas al calor de la observación y la interpretación contextualizada (Crego, 2018) del territorio.

### **Resultados y aportes al campo educativo**

En medio de la compleja dinámica territorial, el sentido político, social, pedagógico y afectivo que tiene la educación, cobra nuevas (re)significaciones al enfrentar las distintas problemáticas sociales, escolares, barriales, situadas y concretas, las cuales fueron aludiendo las narrativas docentes. Estos modos de construcción pedagógica nos invitan a saber y conocer que allí hay nuevas oportunidades por descubrir y co-construir. En este sentido, al comenzar a analizar la gestión educativa de la EES N°12 se observa un fuerte compromiso en la dimensión política-pedagógica, en cuanto al hecho de involucrarse y comprometerse en una gestión escolar (Tello, 2008) que asume las responsabilidades con cuidado y empatía por las personas, y también por la realidad socioeducativa que atraviesa la comunidad. Tal es así que desde su gestión, el director lleva consigo una tarea de reflexión crítica, con gran compromiso de democratización por el derecho de aquellas personas o grupos que habitualmente suelen estar silenciados (Susinos Rada y Rodríguez-Hoyos, 2011) y que precisan con total urgencia ser escuchados. He aquí un director dispuesto a cumplir dicha tarea, evidenciando en su narrativa que su práctica se encuentra en oposición a una gestión de tipo técnico-instrumental (Tello, 2008).

En cuanto al abordaje de lo pedagógico, distintas narrativas docentes dan cuenta de la importancia que implica poder llevar adelante prácticas interdisciplinarias. Sin lugar a dudas dicha modalidad le permite al equipo docente generar una importante riqueza pedagógica, concretamente en las posibilidades que comienzan a ofrecerles a sus estudiantes para que realmente se produzcan nuevos aprendizajes significativos

(Porta, *et al.*, 2019). El desarrollo de las prácticas interdisciplinarias, además, busca profundizar las actividades propuestas y así poder abrir los espacios con cierta flexibilidad (Almada y Villagrán, 2023). Aspecto que también influye en la organización del espacio y que puede intervenir en las relaciones de los actores involucrados, y en las dinámicas que se materializan en esas relaciones interpersonales (Pérez y Venturini, 2011).

Por otra parte, hemos observado que el abordaje de la dimensión afectiva (Kaplan, 2018) dentro de la escuela permite dotar de otros sentidos a esos nuevos modos de co-existir; es decir, al hecho de poder constituir lazos, tejerlos, y forjar nuevas tramas junto a otras personas. De acuerdo con Kaplan, resulta necesario poder reivindicar la afectividad dentro del campo escolar, tal como promueven en y con sus prácticas las y los docentes de la EES N°12, dado que allí se potencian los vínculos, necesarios para lograr una educación emancipadora y cargada de esperanza (Freire, 2005). La presencia de los lazos afectivos en estas prácticas priorizan y promueven la importancia de poder vincularse de manera cercana con las y los estudiantes, y desde ese accionar poder resignificar la cotidianeidad del espacio escolar.

En este contexto, y de acuerdo con lo que la escuela secundaria demanda, hemos advertido que estamos ante la presencia de docentes que realizan labores de acompañamiento y seguimiento permanente en cuanto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, dándole centralidad al vínculo pedagógico en pos de favorecer la escolaridad de las y los estudiantes (Almada y Villagrán, 2023). Significa entonces, que los vínculos socioafectivos (Kaplan, 2018) dentro de este espacio escolar, buscan propiciar el acompañamiento, el cuidado, la confianza y la empatía (Aguirre y Porta, 2023) a la vez que contribuyen a reparar las heridas causadas por el dolor social (Kaplan y Arévalos, 2021), aspecto fuertemente significativo en este contexto de pobreza y vulnerabilidad psicosocial.

En consecuencia, como parte de los resultados alcanzados, observamos que cuando las distintas problemáticas sociales y educativas irrumpen dentro de las aulas, las y los docentes de la EES N°12 no pretenden presentarles soluciones a sus estudiantes, sino que buscan habilitar el pensar común, la palabra, generando así un respetuoso espacio de escucha y diálogo (Grinberg, 2023)

Ahora bien, como parte de las principales particularidades que aporta este trabajo al campo educativo y a la investigación académica, debemos mencionar la propia vinculación (auto)biográfica y (auto)etnográfica de quien ha realizado esta tesis de grado, ofreciendo una nueva mirada otra (Grinberg y Porta, 2021) al territorio estudiado. Haber sido parte de esta escuela en un tiempo pasado como estudiante, y ahora regresar (después de casi 20 años) como investigadora resignifica e interpela la propia práctica, como también al territorio escolar. Que una ex estudiante se acerque con gran interés para (re)conocer los modos en que las y los docentes llevan

adelante sus prácticas en ese contexto tan complejo, le otorga visibilidad al espacio, a sus actores, y genera nuevas prácticas creativas de y en la investigación (Grinberg y Porta, 2021) en materia educativa, política y social.

Por último, hemos observado que realmente son escasos los estudios realizados sobre escuelas secundarias en contextos de pobreza y vulnerabilidad psicosocial en nuestra ciudad. Los últimos que se han podido rastrear para la investigación corresponden al período de los años 2010-2017, y la gran mayoría conciernen a las facultades académicas de Salud y Servicio Social y también la de Psicología de la UNMDP. Por lo tanto, este trabajo brinda importantes aportes de corte cualitativos (Alzamora y Lorenzatti, 2023; Crego, 2018) actuales y concretos, desde un enfoque interpretativo (Vasilachis, 2009; Denzin y Lincoln, 2011), con fuerte centralidad en el método biográfico-narrativo (Aguirre y Porta, 2018; Fernández Cruz, 2020).

## Notas

<sup>1</sup> Licenciada en Ciencias de la Educación, de la UNMDP, Argentina. Estudiante avanzada del profesorado en Ciencias de la Educación, de la UNMDP. Docente del “Programa para la promoción y el fortalecimiento de Centros Socioeducativos y Comunitarios en Barrios Populares” de la ciudad de MdP, sede Barrio Las Heras-Parque Palermo. Docente en Plan Fines. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-0467-1250>. E-mail: [abybachmann@gmail.com](mailto:abybachmann@gmail.com)

## Referencias bibliográficas

Aguirre, J. y Porta, L. (2018) Sentidos y potencialidades del registro (auto)etnográfico en la investigación biográfico-narrativa. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.25 - Ahead of print, p.1-18.

Aguirre, J. y Porta, L. (2023) Devenires sicionarrativos en educación superior. Acercamientos epistémico-metodológicos para la comprensión biográfica de la formación de posgrado en la profesión académica universitaria. En *REVISTA DE EDUCACIÓN*. Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”. ISSN 1853-1318. ISSN 1853-1326 (en línea) Año 14 - Número 28.1. Enero - abril 2023.

Almada, M. y Villagrán, C. (2023). Régimen Académico en educación secundaria: materializaciones en la vida escolar. En *REVISTA DE EDUCACIÓN*. Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”. ISSN 1853-1318. ISSN 1853-1326 (en línea) Año 14 - Número 28.1. Enero - abril 2023.

Alves, N. y a Nuñez Caldas, A. (2018) Pedagogía con las emociones y los sentimientos. En *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*. Ed. Kaplan, C. Edición: Primera. Septiembre de 2018 ISBN: 978-84-17133-45-0.

Aguirre, J. et al. (2020) (Con) memoraciones utópicas y epístolas íntimas para Problemática Educativa. *Revista de Educación*. Año XI N°21.2|2020. Pp. 31-73.

Alzamora, S. y Lorenzatti, M. (2023) Los programas de enseñanza de Sociología de la Educación como vía para revisar el estado de construcción de este campo de conocimientos. En

REVISTA DE EDUCACIÓN Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata. ISSN 1853-1318. ISSN 1853-1326 (en línea) Año 14 - Número 28.1. Enero - abril 2023.

Cornejo, I. & Rufer, M. (2020). Horizontalidad: hacia una crítica de la metodología. CABA: Clacso; México: Centro de Estudios Latinoamericanos Avanzados.

Crego, M. (2018). Desigualdad y educación: la construcción de experiencias escolares en contextos de pobreza: La Plata 2015-2017. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1749/te.1749.pdf>

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I. Barcelona: Gedisa.

Fernández Cruz, M. (2020). ¿Podemos hablar de un giro post en la investigación narrativa? Revista de Educación. Año XI N°21.2|2020, pp. 111-121

García, P. et al. (2023). Comunicación de las emociones y tramitación del dolor social en la escuela: un estudio socioeducativo con jóvenes estudiantes de la provincia de Buenos Aires. Revista Teias v. 24 • n. 75 • out./dez. 2023.

Grinberg, S. (2022) Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades. Dirección de Silvia Grinberg. -1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; San Martín: UNSAM, 2022.

Grinberg, S. y Porta, L. (2021) La investigación educativa como umbrales de sentidos porvenir. Praxis educativa UNLPam, Vol. 25, N° 1, enero-abril 2021, E - ISSN 2313-934X, pp. 1-6.

Guber, R. (2001). La Etnografía: Método, Campo y Reflexividad. Buenos Aires, Norma

Freire, P. (2005). Pedagogía de la Esperanza: Un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. México: Siglo XXI.

Kaplan, C. (2018) Introducción. ¿Hacia una revolución simbólica de la afectividad en el ámbito educativo? en Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación. Edición: Primera. Septiembre de 2018 ISBN: 978-84-17133-45-0.

Kaplan, C. y Arevalos, D. (2021) Las emociones a flor de piel Educar para la sensibilidad hacia los demás. Cap. 1. En Los sentimientos en la escena educativa / Claudio E. Glejzer... [et al.]; Dirigido por Carina Kaplan. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2021. 268 p.; 14 x 21 cm. - (Saberes).

Lakonich, J.J. (2021) Modalidades instituyentes de gestión directiva para una escuela secundaria de Bien-Estar. En Dispositivos situacionales para el andamiaje de procesos de inclusión educativa. Espacios-puentes. En colaboración. NOVEDUC.

Langer, E. (2022) "Retroceder nunca, rendirse jamás". Luchas cotidianas de jóvenes contra el fracaso escolar. En Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades. Dirección de Silvia Grinberg. -1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; San Martín: UNSAM, 2022.

Mosegui, A. (2020) "Experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza urbana: un estudio biográfico-narrativo en la ciudad de Bahía Blanca". Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.

Pérez, A.; Venturini, M. (2011) Territorio y desigualdad educativa: el caso de Caleta Olivia,

Santa Cruz [En línea]. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas , 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata. Disponible en Memoria Académica: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.992/ev.992.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.992/ev.992.pdf)

Porta, L. et al. (2019) La enseñanza del pensamiento histórico en la formación docente. Una investigación narrativa sobre las prácticas docentes en el profesorado universitario memorable. Revista Educación, vol. 43, núm. 1, 2019. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415030>

Porta, L. y Yedaide, M. (2020). Pedagogías vitales: cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial. 1a ed. - Mar del Plata : EUDEM, 2020. Libro digital, PDF- (Indisciplinas/ 1).

Redondo, P. (2016). La escuela con los pies en el aire- Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación. Tesis presentada para la obtención del grado en Doctorado en Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Silva, A. M. (2017) Dinámicas escolares en contextos de pobreza, con especial referencia al objeto de trabajo y su impacto en la realización de la tarea primaria. En Políticas, actores y prácticas. Estudios de política y administración de la educación III. Norberto Fernández Lamarra (Organizador). UNTREF, Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Susinos Rada, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. Ed. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. ISSN 0213-8646 • Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 70 (25,1) (2011), 15-30. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10902/25217> ISSN: 0213-8646

Tello, C. (2008). Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política. Revista iberoamericana de educación, 45 (6). En Memoria Académica. Disponible en: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.16261/pr.16261.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.16261/pr.16261.pdf)

Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Prólogo a la edición en castellano. De "la" forma de conocer a "las" formas de conocer. En: Paradigmas y perspectivas en disputa. *Manual de investigación cualitativa*. Denzin, N. y Lincoln, Y. Vol. II. Pp.11-26

# Revista

de **E**ducación



## ***EVENTOS***



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE  
INVESTIGACIONES  
MULTIDISCIPLINARIAS  
EN EDUCACION

INSTITUTO VARIANTE (UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA)



## Eventos

### *Septiembre*

- **XIX Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia**

**Fecha:** 18, 19, 20 y 21 de septiembre.

La Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) invita a participar de las XIX Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia que se realizarán en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, entre el 18 y el 21 de septiembre de 2024. El propósito es contar con un espacio de integración entre los Departamentos y Escuelas de Historia de las Universidades Públicas, poniendo en vinculación a estudiantes, graduadxs, docentes e investigadorxs, con el objetivo principal de debatir acerca de las principales líneas de investigación histórica, historiográfica y sus vínculos con otras disciplinas.

Organizan: Escuela de Historia, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, con el apoyo de la Comisión Organizadora Interuniversitaria de Escuelas y Departamentos de Historia.

Modalidad: Presencial

Lugar de las Jornadas: Facultad de Humanidades y Arte- Entre Ríos 758, Rosario.

Para más información: [jornadasinterescuelashistoria@gmail.com](mailto:jornadasinterescuelashistoria@gmail.com)

### *Octubre*

- **III Jornadas de Educación y Género “Los desafíos de la ESI en el contexto político actual”**

**Fecha:** 3 y 4 de octubre.

El IES N°1 “Dra. Alicia Moreau de Justo”, a través de su Área de Género, tiene el agrado de invitar a las Terceras Jornadas de Educación y género: “Los desafíos de la ESI en el contexto político actual. Debates y propuestas para resistir desde los territorios”, que se realizarán en nuestro instituto los días jueves 3 y viernes 4 de octubre de 2024.

En esta ocasión, el evento se enmarcará en la reflexión sobre los desafíos que implica la enseñanza de la ESI en las instituciones educativas en una coyuntura política que desfinancia programas y retrocede en materia de derechos sexuales y (no) reproductivos.

Para esto, convocamos a estudiantes, graduadxs y docentes de las diferentes instituciones educativas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y demás jurisdicciones a presentar los resultados (aún cuando sean parciales o inacabados) de las reflexiones

conjuntas acerca de las diversas aristas posibles a indagar vinculadas a la temática de la “educación, género y derechos humanos”.

Modalidad: Presencial

Lugar de las Jornadas: IES N°1 Dra. Alicia Moreau de Justo – Av. Córdoba 2016, CABA.

Para más información: [jornadasdeeducacionygenero2024@gmail.com](mailto:jornadasdeeducacionygenero2024@gmail.com)

• **VI Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación. “Democracia, derechos y educación. Lo público y lo privado como narrativas en disputa”**

**Fecha:** 24 y 25 de octubre.

Recuperando el espíritu de las ediciones anteriores y con el propósito de promover el intercambio entre investigadores en educación, estas VI Jornadas buscan abrir un espacio para la socialización, el debate y la reflexión de investigaciones y proyectos de investigación que abordan, desde diversos enfoques y con diferentes metodologías, objetos de estudio significativos en torno a la materia que nos convoca.

A 40 años de la recuperación democrática consideramos significativo indagar también sobre los logros, desafíos y tensiones que conlleva el proceso de democratización de la región y de las instituciones educativas y científicas; el cual ha sido atravesado por múltiples problemáticas políticas, económicas, sociales, etc.

En este marco, las VI Jornadas de Investigadorxs en Educación, que con mucho entusiasmo compartiremos, prevén la presentación de trabajos e investigaciones provenientes de equipos de investigación, proyectos y becarios en campos particulares como las didácticas específicas, la didáctica general, la formación del profesorado, las tecnologías de la educación, la política educativa, la sociología de la educación, la historia de la educación, la economía de la educación, la Universidad y su marco orientador, docencia, extensión, vinculación, transferencia, inclusión educativa y aspectos metodológicos de la producción de conocimientos en materia educativa, entre otros.

Las Jornadas pondrán énfasis tanto en la presentación temática como en el abordaje metodológico, al tiempo que intentarán poner en diálogo perspectivas y experiencias provenientes de los distintos espacios y saberes disciplinares, que puedan habilitarnos otras escuchas y resonancias. Aquí emerge como potencia y como necesidad la articulación entre universidades, institutos formadores de docentes, escuelas y centros de formación profesional de nuestra ciudad.

Co-organizan: Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata; Departamento de Ciencias de la Educación; Centro de Investigaciones Multidiscipli-

narias en Educación (CIMED); Ciencias de la Educación HxEP.

Modalidad: Presencial con instancias virtuales.

Lugar de las Jornadas: Posgrado Humanidades- Piso N°13- Bco Pcia. San Martín y Córdoba.

Para más información: [jornadasdeinvestigadorxs@gmail.com](mailto:jornadasdeinvestigadorxs@gmail.com)

### *Noviembre*

- **III Encuentro Internacional de Educación. “La democratización desafiada: avances y retrocesos en la educación pública a 40 años de la recuperación democrática”.**

**Fecha:** 27, 28 y 29 de noviembre.

El III Encuentro Internacional de Educación espera la participación de Docentes, investigadores/as, becarios/as, estudiantes de grado y postgrado de universidades públicas y privadas, graduados/as, centros de investigación, organismos técnicos estatales e internacionales, institutos de formación docente y otras instancias de los sistemas educativos. Ofrece distintas instancias de participación. Para la presentación de ponencias, se proponen 7 ejes temáticos. El III Encuentro aspira a colaborar en la reflexión y democratización educativa.

Modalidad: Modalidad híbrida.

Lugar de las Jornadas: Campus Universitario UNICEN, Tandil, PBA.

Para más información: [encuentroespaciosenblanco@gmail.com](mailto:encuentroespaciosenblanco@gmail.com)

### *Diciembre*

- **VIII Jornadas Nacionales y VI Latinoamericanas de Investigadorxs en Formación en Educación**

**Fecha:** 4, 5 y 6 de diciembre

Las VIII Jornadas Nacionales y VI Latinoamericanas de Investigadorxs en Formación en Educación se proponen generar un espacio de intercambio, reflexión y debate en torno al quehacer de quienes compartimos la tarea de investigar temáticas educativas desde distintas tradiciones, enfoques y áreas disciplinares. Las primeras jornadas se realizaron en el año 2008, a partir de la iniciativa de lxs investigadorxs en formación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Conservando el espíritu original y el compromiso que implica la formación en investigación educativa, lxs invitamos a participar en la octava edición de estas jornadas a realizarse los días 4, 5 y 6 de diciembre de 2024 en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. El

IICE, instituto que promueve esta iniciativa, es sede de trabajo de tesis y becarios de la UBA, del CONICET y de la ANPCyT, así como de investigadores en formación en el marco de proyectos que cuentan con diferentes fuentes de financiamiento y reconocimiento académico. Las Jornadas tienen como objetivo socializar proyectos de investigación educativa en curso, discutir problemas teóricos y metodológicos, explicitar y debatir perspectivas teóricas y abordajes de investigación, señalar inquietudes del oficio de investigador y compartir los avances y desafíos suscitados por la formación y la experiencia en investigación. El propósito general es favorecer un espacio de intercambio, comunicación, producción, debate y reflexión con colegas de otras Universidades, Institutos de Formación Docente y centros de investigación de ámbitos nacionales y latinoamericanos. Asimismo, se busca generar un espacio de diálogo con especialistas y pares que enriquezcan -a partir de sus comentarios- nuestros proyectos de investigación. La riqueza de este tipo de intercambios nos ha permitido ratificar la necesidad de concebir estas jornadas como un espacio de formación en sí mismo que colabora significativamente a la tarea de investigación. Por ello, nos proponemos continuar con esta experiencia y promover la presencia de compañeros de otros ámbitos y países de América Latina, que aportan miradas específicas y diversas sobre las prácticas educativas y la investigación en educación de nuestra región.

En este contexto de amenaza a la universidad pública, la ciencia y la tecnología, en defensa de la democratización del conocimiento y la educación pública, las Jornadas seguirán siendo gratuitas para asistentes y expositores.

Ya está disponible la 3ra Circular

Consultas: [iicejornadas@gmail.com](mailto:iicejornadas@gmail.com)





## 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](mailto: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](mailto:sidhuma@mdp.edu.ar)



Esta Edición se terminó de imprimir  
en la ciudad de Mar del Plata  
en el mes de agosto de 2024.