

revista **Entramados**
educación y sociedad

Número 15 / Enero-Junio 2024 / ISSN 2422-6459



 **Facultad de
Humanidades**
Universidad Nacional de Mar del Plata


**UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA**

- BANDERA -

Autoridades de la Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata

Decano: Dr. Enrique Andriotti Romanin
Vicedecana: Dra. Gladys Cañueto
Secretaria Académica: Dra. Gladys Cañueto
Secretario de Investigación y Posgrado: Dr. Luis Porta
Coordinadora del Área de Posgrado: Dra. María Marta Yedaide
Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil: Prof. Paula Gambino
Secretario de Vinculación e Inclusión Educativa: Prof. Carlos Daconte
Secretaria de Coordinación: Lic. Marcela Luca
Director del Departamento de Ciencias de la Educación: Dr. Jonathan Aguirre
Director del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC): Dr. Luis Porta

Comité de Referato Internacional

Alfonsina Guardia (UNMDP)
Alicia Caporossi (Universidad Nacional de Rosario)
Alicia Villagra (Universidad Nacional de Tucumán)
Ana Cambours de Donini (Universidad Nacional de San Martín)
Ana Graviz (Sodertörns University, Estocolmo)
Antonio Medina Rivilla (UNED)
Carmen Sánchez Sampaio (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro)
Carlos Calvo (Universidad de la Serena, Chile)
Cristina Nosei (Universidad Nacional de La Pampa)
Cristina Sarasa (UNMDP)
Daniel Toscano López (Pontificia Universidad Católica de Chile)
Elisa Lucarelli (Universidad de Buenos Aires)
Ernesto López Gómez (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Ivonne Bianco (Universidad Nacional de Tucumán)
José Joaquín Brunner (Universidad Diego Portales)
José Yuni (Universidad Nacional de Catamarca)
Liliana Sanjurjo (Universidad Nacional de Rosario)
Luis Porta (UNMDP)
Manuel Fernández Cruz (Universidad de Granada)
María Borgström (Sodertörns University, Estocolmo)
María Cristina Martínez (UNMDP)
María Graciela Di Franco (Universidad Nacional de La Pampa)
María Jesús Gallego Arrufat (Universidad de Granada)
María Teresa Alcalá (Universidad Nacional del Nordeste)
Marina Sturich (Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba)
Marta Osorio Malaver (Universidad Juan N. Corpas, Bogotá)
Marta Moyano (Universidad Nacional de San Luis)
Miguel A. Martín Sánchez (Universidad de Extremadura)
Mónica Pini (Universidad Nacional de San Martín)
Noemí Conforti (UNMDP)
Norma Georgina Gutierrez Serrano (Universidad Nacional Autónoma de México)
Rui Gomes Mattos de Mesquita (Universidade Federal de Pernambuco)
Sonia Bazán (UNMDP)
Vilma Pruzzo (Universidad Nacional de La Pampa)
Violeta Guyot (Universidad Nacional de San Luis)
Viviana Mancovski (Universidad de Lanús)

Director de la revista

Sebastian Adolfo Trueba (UNMDP)

Secretario de la revista

Federico Ayciriet (UNMDP)

Comité Editorial

Silvia Branda (UNMDP)
Jonathan Aguirre (UNMDP)
José Tranier (Universidad Nacional de Rosario)
Silvia Siderac (Universidad Nacional de La Pampa)
Francisco Ramallo (UNMDP)

Asistente Técnica de Revistas Digitales:

Bibl. Doc. Luciana González

Diseño y diagramación:

Paula Gambino (UNMDP)

Asesoría artística:

Cristina Martinez (UNMDP)

Arte, ilustración de portada e interiores:

Antonio Aquilia- Guillermo Dibbern
Proyecto @nadaescomoloves

Imagen de tapa:

Wework Capadocia (2023)
Suerte de cueva corporativa o co-working implantada en paisaje de Capadocia.
Técnica mixta. Diseño digital 3D impreso sobre canvas; montado en chasis artesanal de MDF; intervenciones a mano con pintura acrílica.
Dimensiones: 65x45x15cm

Mirá la obra en perspectiva en:

 <https://youtube.com/shorts/yjXPLTYDnIU>



Calentamiento local
(2021)

Imagen del casino marplatense intervenida con filtro artístico, inmersa en marina oscurecida.
Técnica mixta. Diseño digital 3D impreso sobre canvas; montado en chasis artesanal de MDF;
intervenciones a mano con pintura acrílica.
40 x 110 x 19 cm.

Antonio Aquilia- Guillermo Dibbern
Proyecto @nadaescomoloves

 [Ingresá a la obra en perspectiva aquí](#)

- ÍNDICE -

Editorial

- Celebración como gesto de insubordinación y presencia (Federico Ayciriet y Sebastián Trueba) **5-6**

Artículos

- (Des)aprendiendo con ESI: Primeras aproximaciones de un estudio interpretativo sobre la Formación Docente en la Facultad de Humanidades – UNMdP (Gladys Cañueto y Bárbara Bequio) **8-19**
- Reimaginando la Educación Sexual Integral. Perspectivas sobre Masculinidades y Género en la Formación Docente Universitaria (Mariana Buzeki) **21-27**
- La educación sexual en la escuela: Entre herencias, heridas y utopías (Mercedes Zabala y Brisa Ochoa) **29-36**
- La práctica docente desde el veganismo, como posicionamiento ético y político posibilitador del derecho a la educación (Sandra Equis y Jorge Bode) **38-54**
- La expansión de la secundaria para jóvenes y adultos en Argentina. Principales explicaciones y algunas preguntas pendientes (Julián Olivares) **56-70**
- Interacciones productivas de la universidad: discusión y propuesta de indicadores alternativos a partir de un estudio de caso (Lucía Romero, Mariana Di Bello y Sebastián Varela) **72-89**
- Una propuesta de enseñanza y aprendizaje en Entorno Virtual. Experiencia del Taller de Elaboración de trabajo Final en la Licenciatura de Ciencias de la Educación (Mariana De Dios Herrero) **91-103**
- La enseñanza a través de la construcción de “problemas sociales”: aportes para una didáctica de la sociología (Carla Zibecchi y Trinidad Haedo) **105-119**
- Trayectorias educativas no lineales. Un estudio de situación en el Partido de Gral. Pueyrredon (Irene Bucci y Cristina Garcia) **121-138**
- La corporeidad entre lo normativo y lo subjetivo: Una mirada hermenéutica de una educadora del centro de Formación Juvenil Valle del Lili (Eliana Bermudez Ruiz, Allyson Zapata Burbano, Kathryn Caro Villalba y Johan Arboleda Trochez) **140-156**
- Unión, intersección y diferencia: enseñanza de la historia indígena, africana y afrodiaspórica (Carolina Pazos Pereira) **158-174**

El juego de rol: Revisión y una propuesta para la enseñanza de la Historia **176-193**
(Freddy Sierra Garzón y Carlos Mendoza Suarez)

Prácticas socioterritoriales y desarrollo endógeno-local: un análisis de las extensiones de educación media superior para la movilidad social y desarrollo en el estado de Tlaxcala (Misael Romero Cruz y Angélica Cazarín Martínez) **194-210**

Problematizar la extensión para reinventar la educación física en la universidad (Nancy Salva Tosi, José Corbo Bruno, Marcela Oroño Lugano, Alejandra Rodríguez Aguirre y Federico Saredo González) **211-224**

Entrevista

Alternativizar las prácticas docentes como apuesta transformadora: El desafío de garantizar el acceso a la cultura. Entrevista a Rodolfo Rozengardt (Pablo Migliorata y Federico Ayciriet) **226-233**

Celebración como gesto de insubordinación y presencia

Federico Ayciriet¹

Sebastián Trueba²

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/pj9bfkqv0>

Llegar a la publicación número 15 de la revista **Entramados: Educación y Sociedad** amerita celebración. Tomar la palabra, hacerla pública, permitirnos producir conocimiento y reflexionar sobre la realidad, constituye un gesto ético, político y estético que no podemos pasar por alto en el contexto que estamos habitando.

El primer semestre de este 2024 nos encontró en la calle. La marcha universitaria de abril, con expresiones masivas en distintas ciudades de Argentina, alzó la bandera de la educación pública y nos permitió reconocernos en este desafío común que es defender las conquistas sociales que hemos alcanzado a lo largo de nuestra historia.

Allí estuvimos, acá estamos. Poniendo el cuerpo, alzando la voz, compartiendo miradas y experiencias que nos confirman que el camino a transitar es por acá. No esquivamos al conflicto, pero frente a los discursos de odio y de destrucción respondemos con análisis y reflexión, con investigación, extensión y con docencia.

Desde nuestro humilde lugar, generamos condiciones para visibilizar que estamos acá, dispuestos y dispuestas a todo. Comprometidos y comprometidas con la necesidad de disputar, espalda con espalda, los discursos y los sentidos que narran el mundo. No es tarea fácil. Nos jugamos el pellejo y hemos corporizado la tensión de diversas maneras. El esfuerzo que se demanda cotidianamente es físico, emocional y psíquico. Hemos enfermado y hemos sonreído, hubo discusiones y hubo abrazos. De eso se trata. Estamos acá, dispuestos y dispuestas a todo.

Decíamos entonces, que este alcanzar esta nueva publicación de *Entramados* amerita “celebración”, una palabra que, según los diccionarios de etimología, viene del latín “celebratio” y representa la acción y efecto de organizar y/o participar en una fiesta. También remite al término “celeber”, que se vincula con la idea de “populoso” y, por derivación, de “pueblo”. Nos gusta pensarnos en ese lugar. La universidad como expresión popular que disputa el sentido. Lo dijimos en la editorial del número anterior, Herbert Marcuse (1967) nos convoca a la insubordinación advirtiéndonos que “será un baile sobre un volcán, una risa en la tristeza, un juego con la muerte” (p. 65). Asumimos el riesgo y celebramos.

El número 15 de la revista presenta artículos, avance de investigaciones y una entrevista que pretende inaugurar una sección permanente. El arte de tapa y las ilustraciones están a cargo de Guillermo Dibbern y Antonio Aquilia quienes desafían los límites de la percepción con algunas de las obras del proyecto “Nada es como lo ves”. Las voces se multiplican y expanden componiendo un territorio que, como un bricolaje, una instalación, un montaje, invita a ser

habitado. La invitación está hecha. Esperamos que disfruten de la lectura de este nuevo número tanto como hemos disfrutado nosotros en el proceso de su elaboración.

Referencias bibliográficas

Marcuse, H. (1967) "Acerca del carácter afirmativo de la cultura". En Cultura y sociedad. Sur.

¹ El Magíster Federico Ayciriet es el secretario de la revista “Entramados: educación y sociedad”, es docente e investigador de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y se desempeña en diversas instituciones de educación superior. fayciriet@gmail.com

² El Dr. Sebastián A. Trueba es el director de la revista “Entramados: educación y sociedad”, es docente e investigador de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y se desempeña en diversas instituciones de educación superior. sebastiantrueba@gmail.com



Caminito
(2023)

Obra creada sobre Fotografías tomadas en Caminito, La Boca.
Intervenciones digitales.

Técnica mixta. Diseño digital 3D impreso sobre canvas; montado en chasis artesanal de MDF;
intervenciones a mano con pintura acrílica.
85 x 50 x 25 cm.

Antonio Aquilia- Guillermo Dibbern
Proyecto @nadaescomoloves

 [Ingresá a la obra en perspectiva aquí](#)

(Des)aprendiendo con ESI: Primeras aproximaciones de un estudio interpretativo sobre la Formación Docente en la Facultad de Humanidades (UNMdP)

(Un)learning with ESI: First approximations of an interpretative study on teacher training in the Faculty of Humanities (UNMdP)

Gladys Cañueto¹

Bárbara Bequio²

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/frbg1pinc>

Resumen

La Ley 26.150 (2006) ha declarado a la Educación Sexual Integral como un derecho educativo de todos los educandos del país. Asimismo, esta y otras normas legales, como las Resoluciones del Consejo Federal de Educación 45/08 (2008) y 348/18 (2018), han contemplado la Formación Docente en ESI. Sin embargo, esto no ha devenido en garantía. Aún más, las resistencias docentes, explícitas o no, continúan siendo un desafío para la enseñanza con ESI. Este trabajo comparte las primeras resonancias del trabajo de campo de la investigación denominada “Aprendizajes y desaprendizajes para la enseñanza con ESI en la Formación Docente de la Facultad de Humanidades de la UNMdP: Otras narrativas posibles”. Esta, se propone abordar los procesos de enseñanza con ESI que suscitan en la Facultad, a partir de un estudio biográfico-narrativo. Se toma como supuesto que aquellos profesores que integran la ESI en sus clases han tenido que desaprender o descomponer posturas pedagógicas construidas en sus trayectos de formación y en sus experiencias profesionales y vitales. Desde una metodología cualitativa y con perspectiva autobiográfica-narrativa nos abocamos para artículo al análisis documental de los Planes de Trabajo Docente correspondiente a dos asignaturas del ciclo de Formación que aludimos anteriormente y que complementamos con entrevistas a las docentes a cargo de las asignaturas.

Palabras clave: Educación Sexual Integral; desaprendizajes; formación docente; investigación biográfica-narrativa

Abstract

Law 26.150 (2006) has declared Comprehensive Sexual Education as an educational right of all the educandos of the country. Likewise, this and other legal norms, such as the Resolutions of the Federal Council of Education 45/08 (2008) and 348/18 (2018), have contemplated Teacher Training in ESI. However, this has not become a guarantee. Even more, teachers' resistances, explicit or not, continue to be a challenge for teaching with ESI. This paper shares the first resonances of the field work of the research called "Learning and unlearning for teaching with ESI in the Teacher Training of the Faculty of Humanities of the UNMdP: Other possible

narratives". The aim of this study is to approach the teaching processes with ESI that arise in the Faculty, from a biographical-narrative study. It is assumed that those teachers who integrate the ESI in their classes have had to unlearn or decompose pedagogical positions built in their training and in their professional and life experiences. From a qualitative methodology and with an auto-biographical-narrative perspective, for this article, we focused on the documentary analysis of the Teaching Work Plans corresponding to two subjects of the above-mentioned training cycle, complemented with interviews to the teachers in charge of the subjects.

Keywords: Comprehensive Sexual Education; Un-Learning; Teacher Training; Biographic Narrative Research

Recepción: 07/02/2024

Evaluación 1: 07/02/2024

Evaluación 2: 02/03/2024

Aceptación: 13/03/2024

Introducción

En octubre del 2006 se sancionó la Ley 26.150 denominada “Programa Nacional de Educación Sexual Integral”, estableciendo en su artículo 1° “el derecho de todos³ los educandos a recibir Educación Sexual Integral” (en adelante ESI) en todos los establecimientos educativos del país. De igual modo, define a la ESI como la articulación de los “aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”, trascendiendo las miradas moralizantes y biomédicas vinculadas a la sexualidad (Zemaitis, 2016; 2021; Morgade, 2021). En sintonía, los Lineamientos Curriculares (Res. CFE 45/08 del 2008) y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (en adelante NAP) determinados en el Anexo de la Res. CFE N°340/18 (2018) disponen los contenidos y objetivos propios de la Formación Docente, reafirmados en la Res. N°419/22 (2022). Empero, la Formación Docente en ESI es un campo que presenta obstáculos y limitaciones (Morgade, 2021, p.12), que se complejizan al referirnos al ámbito universitario, donde aún hoy se discute cómo compatibilizar la Ley Nacional –y sus normativas complementarias⁴– con la autonomía universitaria (ídem, 2021).

Compartimos la afirmación de Morgade cuando expresa que la educación siempre ha sido y es sexual, y que desde la creación de los sistemas escolares los "contenidos y mensajes relativos de los cuerpos sexuados" (2021, p. 10) han sido parte del currículo en todas sus formas, oficial, oculto y nulo. De esta manera los conocimientos escolares presentados en el aula como parte del currículum, al decir de De Alba (1995) en tanto “síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) conforman una propuesta político-educativa” (p.59) e implica una propuesta histórica, cultural, social y políticamente contextualizada que contempla tanto los documentos curriculares, ya sean diseños, propuestas o materiales de desarrollo curricular, como así también las prácticas concretas que se expresan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es decir que el currículum, además de reflejar qué es lo que se

considera cultura en cada momento histórico, expresa también quiénes dicen qué es lo que debe transmitirse como legado a las nuevas generaciones y finalmente quiénes pueden acceder a ella, convirtiéndose en un objeto de lucha y en producto de la misma (Grinberg y Levy, 2009). En sintonía, Scharagrodsky (2007) agrega que la escolarización bajo la matriz normalista significó disciplinamiento, homogeneización y rutinización de los cuerpos. Asimismo, entendemos que toda la vida social es educativa, de manera tal que los contenidos y prácticas relativas a la educación sexual disputan sus significantes en el sentido común, las industrias culturales y otros agentes socializadores. Respecto a esto, Morgade, Fainsod, Baez y Gortz (2018) afirman que los docentes tenemos⁵ una “representación” de qué es la Educación Sexual como así también una experiencia personal y subjetiva, respecto a la sexualidad (p.71).

En concordancia con lo anterior, recuperamos la distinción entre formación docente y educación docente desarrollada por Yedaide (2020; 2022). Con Formación Docente nos referimos comúnmente a “los esfuerzos institucionales por disponer ciertos conocimientos, estrategias y habitus” (Yedaide, 2020, p. 63) en los aspirantes a profesores. En cambio, el término educación docente espera aludir a la totalidad de las experiencias vitales de los profesores, contemplando no sólo el tránsito por las instituciones de formación y ejercicio, sino también las vivencias corporales y afectivas que transcurren por fuera, aquello que Bruner (1991) denominó oportunamente como “pedagogía inmanente”. Del mismo modo, referirnos a educación docente colabora en la indagación de los procesos de “subjetivación continuos, vivos, que reconfiguran opciones identitarias docentes fluidas pero condicionadas por un repertorio de narrativas maestras” (Yedaide, 2022, p.13). En otras palabras, referirse a educación docente nos permite indagar en las experiencias de (des)aprendizaje continuo que los profesores adquieren simplemente por vivir en sociedad. Aquí, las “narrativas maestras” (o Grandes Relatos) son aquellas educaciones sexuales in-corporadas por los docentes, que invitan a indagar qué nos pasa con la ESI y los saberes u orientaciones (Ahmed, 2019), aprendidos.

Este trabajo se inscribe en la investigación denominada “Aprendizajes y des-aprendizajes para la enseñanza con ESI en la Formación Docente de la Facultad de Humanidades de la UNMdP: Otras narrativas posibles”, enmarcada en la Beca de Estudiante Avanzada de la Universidad Nacional de Mar del Plata⁶ y cuyo objetivo general es explorar los aprendizajes y des-aprendizajes de los docentes del Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades (UNMdP) para la enseñanza con ESI. Cuando nos referimos a la enseñanza con ESI hacemos alusión a la transversalidad de la misma, a docentes que en sus prácticas tienen presente diversos aspectos de ella⁷. Deseamos recuperar las voces, el rostro humano de las normativas (Aguirre y Porta; 2019) que se traducen en la enseñanza con ESI, indagando acerca de los “des-aprendizajes”, la “descomposición” (Ramallo, 2019; 2020) de la educación de los docentes y de los rituales escolares que se manifiestan para la enseñanza de la ESI en la misma formación docente. Entendemos por descomposición al “proceso constante de regeneración y devenir” (Ramallo, 2019, p.107) de los aprendizajes que nunca adquiere una forma acabada, a un movimiento que permite restaurar otros modos de conocer, ser y saber, revalorizando la pedagogía de la vida misma (Ramallo, 2020).

Ante lo escrito, consideramos necesario mencionar que la organización curricular del Ciclo de Formación Docente fue aprobada en el año 1998 (OCS n°1163/98), ocho años antes de la sanción de la Ley 26.150 y aproximadamente diez años antes de los Lineamientos Curriculares. El Ciclo está conformado por dos campos: de la formación general y de la formación orientada. El primero tiene por objetivo “ofrecer una visión actualizada de los diferentes paradigmas teóricos que abordan la problemática educativa” y se subdivide en dos áreas: el área de la fundamentación pedagógica, cuyas asignaturas son Problemática Educativa y Adolescencia, Educación y Cultura; y el área de fundamentación Socio-Política compuesto por Sistema Educativo y Currículum, y Gestión Institucional (hoy denominada Planeamiento y Gestión Institucional). El segundo campo espera “ofrecer una visión actualizada de los diferentes paradigmas que sustentan las estrategias metodológicas y técnicas más adecuadas para lograr la transposición de los saberes científicos a saberes didácticos”, cuya área es de instrumentalización y especialización constituido por Didáctica General y, Didáctica Especial y Práctica Docente, según OCs 1163/98.

Consideraciones metodológicas

Se optó por abordar el tema de investigación desde la perspectiva cualitativa (Denzin & Lincoln, 2011), con un enfoque narrativo autobiográfico (Bolívar y Domingo, 2006; Porta y Yedaide, 2014; Porta, 2020). En principio, motivan este enfoque –y el tema de investigación– las intenciones políticas, éticas y pedagógicas que se encuentran enraizadas en mi autobiografía. En principio, mi propia condición de mujer y de cuerpo sexuado (Federici, 2010; 2022; Scharagrodsky, 2007) ha sido atravesada por las instituciones educativas, como estudiante y docente. Allí han performado en mí saberes y prácticas alusivas a los cuerpos, los géneros, las relaciones de descuido y destrato– incluidas las violencias. A su vez, la perspectiva biográfica-narrativa, nos incita a cuestionar la autoridad de los relatos oficiales, como señalan Yedaide y Porta (2021); esta perspectiva también colabora en la resignificación de las vivencias y trayectorias personales, de modo que nos acercamos a una pedagogía vital (Porta y Yedaide, 2017). La investigación biográfica y autobiográfica es una manera de ser y hacer investigación en educación, basada en la performatividad de los textos y las experiencias vividas (Yedaide, 2021). Es por ello que, de manera consciente, buscamos distanciarnos del enfoque higienista que ha imperado (Yedaide y Porta, 2022) en la educación de los cuerpos y que ha dominado tanto en la educación sexual como en la investigación dentro del ámbito de las ciencias sociales.

El trabajo de campo ha sido organizado en dos etapas. La primera consistió en el análisis documental (Valles, 1997) de los Planes de Trabajo Docente (en adelante PTD) de las Asignaturas del Ciclo –mencionadas anteriormente– y en entrevistas focalizadas (Merton, Fiske y Kendall, 1998) a informantes clave (equipos de gestión, equipos docentes, consejeros estudiantiles, etc.) para reconocer los docentes y experiencias que trabajen con ESI. En la segunda etapa, se entrevistó en profundidad a estos profesores, con un segundo análisis documental a partir de lo que ellos ofrecieron (Yedaide y Porta, 2020).

En esta oportunidad, se socializan las primeras resonancias del trabajo de campo realizado sobre “el área de la fundamentación pedagógica”, que comprendió el análisis documental de la normativa nacional vinculada a la Formación Docente en ESI y los PTD del 2023 de Problemática Educativa y de Adolescencia, Educación y Cultura. También se realizaron dos entrevistas a las Profesoras Adjunta y Asociada, Laura P. y Mariana B. respectivamente a cargo de las asignaturas mencionadas.⁸

Las formas que asume en la ESI en los Planes de Trabajo Docente

Problemática Educativa: “La ESI es fundamental, la Pedagogía Queer es fundamental”⁹

Es la primera asignatura obligatoria del Ciclo de Formación General de carácter introductorio que se dicta en ambos cuatrimestres en la Facultad de Humanidades para los Profesorados de Historia, Letras, Filosofía, Lenguas Modernas, Cs. de la Educación, Geografía, Sociología, Economía y desde este año Lengua Italiana y Ciencia Política. La heterogeneidad y diversidad son factores clave en la composición del estudiantado y en las subjetividades que portan.

En una primera lectura del PTD de la asignatura observamos que los “Contenidos a desarrollar en la asignatura” están divididos en “cuatro núcleos”. En el segundo núcleo, denominado: “Interseccionalidades. Las teorías críticas de la educación y las culturas en las prácticas educativas”, identificamos los siguientes contenidos: “Construcción del Otrx. Aportes a la educación de los Estudios Culturales, poscoloniales, descoloniales, feminismos, estudios de género y teoría queer (...) Feminismos insurgentes: bell hooks y los otros feminismos; Butler y la performatividad del género; Britzman y la producción de límites. La ESI en contexto”. Aunque no especifican a qué se refieren con “La ESI en contexto”, se observa que la bibliografía utilizada para ese núcleo incluye el último trabajo de Morgade “La ESI en la Formación Docente”, junto a otros clásicos –lo cual se replica en los otros núcleos. Entendemos que esto podría dar cuenta del eje que proponen los Lineamientos Curriculares acerca de la adquisición de conocimientos amplios, actualizados y validados científicamente sobre las distintas dimensiones de la Educación Sexual Integral” (Res. CFE 45/08, p.53), reforzados en el Anexo de los NAP del 2018.

En otros núcleos se observan menciones explícitas a la perspectiva biográfica, autobiográfica, la “perspectiva queer”, “la restauración de un valor sexual, corporal y afectivo en el conocimiento”, “las corporalidades y emocionalidades en la educación” y “lo abyecto y el yo”. En el PTD se evidencia un posicionamiento teórico-epistemológico que incluye las Pedagogías Críticas, Queer y Descoloniales que luego es retomado en la entrevista por parte de la docente cuando afirma: “La Pedagogía Crítica abre otro camino en Problemática y que es es punto de inflexión, lo pensamos siempre nosotros, la cuestión de género” y continúa “de la Crítica se abre a la Descolonial y a la Queer”. Estas últimas, colaboran en la descomposición y desnaturalización del mundo social, a la vez que cuestionan binarismos que desde la modernidad/colonialidad han imperado: varón/mujer, conocimiento/ignorancia, normalidad/anormalidad, razón/emoción, cuerpo/mente, (Morgade y Alonso, 2008; Maffia, 2016), entre otros. En este sentido, estas

perspectivas colaborarían con la identificación de las interpretaciones históricas sobre la sexualidad y sus correlatos en las prácticas pedagógicas, con la formación holística y la visión crítica”, sugeridas por los Lineamientos Curriculares (2008, pp.52-53).

La Pedagogía Queer fue fuertemente valorada por la profesora entrevistada, quien incluso la vinculó con su propia autobiografía, dando cuenta de cómo lo queer y autobiográfico no sólo son contenidos de la asignatura, sino que forman parte de su pedagogía vital, a la que aludimos inicialmente. Asimismo, lo queer se entrelaza con la ESI, en las áreas de vacancia de la normativa. Sobre esto último, al ser consultada sobre los contenidos de la ESI que prevalecen en Problemática Educativa, Laura P. expresó:

*Yo creo que el que tiene tiene más fuerte incidencia, es lo que te digo, la cuestión de, de lo trans, está fuertemente trabar el saber le digo yo, ¿no? **travar el saber con V corta. Travar el saber en la Universidad y me parece que una de las cuestiones que lo hace... bueno, ahí también habría una cierta discusión con la ESI en términos de lo trans. (...). ¿Qué me pasa a mí cuando hay una persona trans en el aula?** y, y esa es para nosotros la entrada, sabiendo que la ESI tiene algunas dificultades con respecto a esto (entrevista a Laura P. julio 2023)¹⁰*

En sintonía, la Cátedra sugiere que la tarea docente se emprenda a partir de una mirada científica del campo pedagógico, y promueva una re-discusión profunda acerca del rol, sus dinámicas, sus quiebres y continuidades; los nuevos sentidos de la educación, la pedagogía y la intervención social hoy. A su vez, se propone evidenciar que los procesos sociales y educativos forman parte de la historia no como algo dado o natural sino como parte de construcciones sociales, humanas. Esto último podría vincularse con uno de los NAP de la formación docente en cuanto el género y las relaciones de poder que emergen son construcciones sociales sustentadas en la lógica patriarcal, moderna y colonial que la cátedra apela desnaturalizar. En esta línea se afirma en el PTD: “El profesorado debe tener un lenguaje analítico que le permita develar y comprender el nexo que existe entre conocimiento, poder y subjetividad a través de un discurso crítico y un lenguaje de posibilidades. Esto nos exige desarrollar un campo profesional versátil y polifuncional”. Ese lenguaje de posibilidad se manifiesta como compromiso ético, político y pedagógico en estas palabras de Laura P. “*refuerzo esta cuestión de atender justamente a aquellos que, y a aquellos y aquellas que han sido siempre **silenciados, ¿no? subalterizados, ¿no? en clase, como lo he sido yo. Justamente, por eso digo, me pasa por el recorrido biográfico.***”

Finalmente, recuperando la última cita, no podemos pasar por alto la dimensión autobiográfica que, como se mencionó anteriormente, fue parte de las consideraciones metodológicas. Sin embargo, en esta entrevista, fue la docente la que hizo hincapié en ella en distintos momentos. Manteniendo una relación entre aquello que se encuentra escrito en el documento y su propia biografía, al preguntarle acerca de sus propuestas de enseñanza con la ESI nos confió:

*“lo pienso más que nada volviendo a mi **propia biografía**. Incluso, les leo un autorrelato de, de mi paso por cuarto grado, cuando la maestra me vio con el pelo corto y me puso dos hebillitas, me bajó las medias y me las hizo zoquete, que se usaban en esa época (...) Cuando vino el fotógrafo le dijo al grupo que se fuera al patio y que yo me quedara con ella. Y ahí me,*

*me puso dos hebillitas, me bajó las medias y me dijo: ‘ves, ahora sí pareces una nena para poder sacarte la foto’. Entonces, lo tengo escrito el relato, después si querés te lo puedo pasar, para que veas lo que provocó en mí el **sufrimiento** que yo tuve durante todo ese año y que, fue terrible para mí. Entonces, lo **transversalizo** mucho **por lo que me ha pasado a mi en mi propia biografía escolar**. Y, a partir de ahí, siento que hay una **conexión con los pibes, todavía mayor.**”*

Como se aprecia en su relato, el entramado entre vida personal y profesional se hace presente en el posicionamiento y sentido que la ESI y sus principales postulados tienen para la docente.

Adolescencia, Educación y Cultura: “Tarea docente y perspectiva de género son ejes transversales”¹¹

Adolescencia, Educación y Cultura, también se encuentra al inicio del Ciclo de Formación General y, al igual que Problemática Educativa, se oferta en ambos cuatrimestres para los Profesorados de la Facultad de Humanidades y el Profesorado en Economía, de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.

En primer lugar, en el PTD los contenidos y alusiones a la ESI se observan de forma explícita, debido a que es un eje en sí misma¹², cuyos contenidos son: “Miedos y prejuicios en relación a la sexualidad en la adolescencia; Embarazo, maternidad, paternidad, aborto; Sexualidades, géneros, feminismos. Violencia de género; Lineamientos para incluir la perspectiva de género en la escuela”. También hallamos otros contenidos de la ESI en otros ejes propuestos por la cátedra. Por ejemplo, en el quinto denominado “cultura adolescente” se encuentran “identidad y consumismo”, “la relación con el propio cuerpo y la imagen corporal”, “la participación en sociedad” y “educación ambiental integral”. Los últimos dos podrían vincularse con el eje conceptual de la ESI “ejercer nuestros derechos”. Lo mismo sucede con el “eje 6: violencia”, cuyos contenidos son: “Bullying. Violencia en la escuela; Conductas de riesgo, consumo abusivo; Problemas con la comida; Violencia familiar, abuso sexual; depresión, suicidio”. En línea con esto, al igual que en Problemática Educativa, la bibliografía que respalda lo mencionado es pertinente y actualizada. En este aspecto, nos llamó la atención que, si bien no hay mención expresa de la perspectiva queer de la cátedra, parte de los autores citados son referentes de la misma.¹³

Otro de los ejes propuestos por el PTD es “La tarea docente con jóvenes” el cual se define de manera transversal. Conversando, Mariana B. nos expresó: “*los ejes transversales de la materia son: tarea docente y perspectiva de género*” (julio, 2023). El tratamiento de estos ejes en el PTD se expresa de dos formas diferentes: tarea docente se visualiza como un contenido a dictar, en cambio perspectiva de género se presenta atravesando los distintos ejes pero también forma parte de los objetivos generales y específicos que la misma asignatura refiere: “gestar un espacio colectivo y poner en reflexividad la práctica docente en el nivel secundario para transversalizar los aportes de los estudios de género en las propuestas de enseñanza y actividades en el aula”, mientras que uno específico espera “brindar estrategias y herramientas de capacitación para la

traversalización de la perspectiva de género y la aplicación de la educación sexual integral en la escuela”. La profesora narra el dispositivo de evaluación de la asignatura y su relación con el Taller de ESI que refiere en una primera instancia al diseño de una propuesta didáctica que es retomada en la segunda instancia para enriquecerla y tensionar desde la perspectiva de género. En sus palabras: *“tienen que pensar, interpelar ese propio diseño desde la perspectiva de género”*. Es así que, *“reflexionan, a la luz de estas lecturas, de... ¿se entiende? de las lecturas de ese taller, problematizan sus diseños, es una reflexión, ¿no?”*. Esto último da cuenta de un posicionamiento de la docente frente a la ESI, ya que la normativa inicial (Ley 26.150 y los Lineamientos Curriculares del 2008) no aluden a la perspectiva de género.

Por otra parte, en el PTD de esta asignatura también encontramos las normativas de manera explícita. La bibliografía del eje 3 incluye las Leyes 26.150, Ley 26743 de Identidad de Género, Los Lineamientos Curriculares del 2008, entre otras, lo que responde a uno de los NAP estipulados en el Anexo de las Res. N°340/18. No obstante, al consultar a la profesora acerca de los contenidos que prevalecen en la enseñanza de la ESI, no hizo hincapié en ellos, sino en otros tales como el cuerpo, capacitismo, los vínculos, el ejercicio de los derechos, diversidad, cuidado y aquellos emergentes sociales que pueden ser leídos desde la óptica de la ESI, como “Only Fans”. A partir de ellos, nos cuenta Mariana B., les estudiantes deben preparar una clase o una pieza performática –lo que constituye la tercera instancia de evaluación– en la que *“no pueden estar, digamos, dejando afuera a nadie”* por lo que remarca la importancia de la reflexión de les docentes en formación acerca de quiénes son visibilizados y quiénes invisibilizados en sus propuestas. En este sentido, la docente señaló la importancia de los procesos reflexivos en torno a las propias experiencias para la formación docente en ESI, lo cual coincide con lo sugerido en los Lineamientos Curriculares del 2008. Al preguntarle en torno a cómo cree que debería ser la Formación Docente en ESI, expresó: *“tiene que comenzar con la propia experiencia con un trabajo de sensibilización”* y agrega: *“cuando le pido a los estudiantes que cuenten sus experiencias, yo cuento la mía, ¿no? Inclusive, cuando trabajamos, yo siempre les digo la primera vez que escuché la palabra coger, no sabía lo que era y era chica”*, recuperando parte de su propia educación sexual.

Primeras resonancias y nuevos interrogantes

En esta instancia del trabajo de campo nos propusimos realizar el análisis documental de las normativas nacionales que incumben a la Formación Docente en ESI, los Planes de Trabajo Docente de las mencionadas asignaturas y dos entrevistas focalizadas a dos docentes implicadas. Las líneas compartidas en este apartado surgen luego de una primera exploración documental en torno a las formas que asume la ESI –los contenidos de ella que se ponen en juego en los PTD– la cual fue entramada con las voces de las profesoras.

En primer lugar, podemos afirmar que, desde distintos paradigmas teóricos, pedagógicos, epistemológicos e incluso propuestas prácticas, los contenidos de la ESI se manifiestan en ambas propuestas. En este sentido, nos resultó interesante cómo ambas docentes recuperan sus

“narrativas autobiográficas” y/o “experiencias”, para resignificar los contenidos de la ESI que prevalecen en sus clases y las prácticas pedagógicas que emprenden para la formación de docentes en ESI.

En segundo lugar, retomando lo autobiográfico, en ambas entrevistas las docentes recuperaron qué tipo de educación sexual recibieron y cómo la Educación Sexual Integral las interpela no sólo desde lo profesional toda vez que definen y diseñan contenidos, actividades y bibliografía que incorporan a sus prácticas pedagógicas conscientes de que están formando a nuevos formadores, sino también la tensión, rupturas y reflexiones que la ESI produce en sus vidas personales. De manera incipiente nos pudimos acercar a las representaciones, en los términos de Morgade y equipo (2018) que tienen acerca de la sexualidad y cómo estas dialogan con sus posicionamientos respecto a la ESI. Consideramos que estos son aspectos por profundizar en futuras entrevistas narrativas-autobiográficas.

A modo de nuevos interrogantes, creemos que lo trabajado hasta aquí da cuenta del valor de la investigación biográfica narrativa y de la comprensión de la formación docente más allá de las instituciones “formativas”, a fin de indagar las experiencias de (des)aprendizaje continuo que les profesores vivenciamos en tanto somos parte de una sociedad, línea de investigación que como grupo hemos emprendido (Yedaide, Bequio 2023) y que esperamos profundizar para aportar a la des-re educación sexual de les docentes interpeladas por la ESI.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, J. y Porta, L. (2019). La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 29(1), 161-181. Recuperado a partir de <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/259>
- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Trans. Javier Sáez del Álamo. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), art. 12. (ISSN 1438-5627) <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>.
- Bruner, J. (1991). *Actos de Significados*. Madrid: Alianza.
- de Alba, A. (1995). *Pedagogía, currículum y subjetividad: entre pasado y futuro*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. I. Barcelona: Gedisa
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículum y subjetividad: entre pasado y futuro*. Universidad Nacional de Quilmes

- Maffia, D. (2016). Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica. En C. Korol (Comp.), *Feminismos populares. Pedagogías y políticas* (pp. 139–153). CABA: El Colectivo; CABA: Editorial Chirimbote; CABA: América Libre.
- Merton, R., Fiske, M., Kendall, P. (1998). Propósitos y criterios de la entrevista focalizada. *Empiria Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, N°1, 215-227
- Morgade, G. y Alonso, G. (Comps.). (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Morgade, G. (et al.). (2018). De omisiones, márgenes y demandas. Las universidades y su papel cardinal en la educación sexual con enfoque de género. En P. Rojo y V. Jardón (Comp.), *Los Enfoques de Género en las Universidades* (pp. 67-96). Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Morgade, G. (Comp.) (2021). *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal. Experiencias en foco*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Porta, L. (2020). *La expansión biográfica*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Porta, L. y Yedaide, M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Revista Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), 177–193. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846098010.pdf>
- Porta, L. y Yedaide, M.(comps.) (2017). *Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: EUDEM.
- Ramallo, F. (2019). Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: notas cuir para educadores. *Série-Estudos, Campo Grande, MS*, 24(52), 101-122. <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1336>
- Ramallo, F. (2020). ¿Cuál es el lugar de la pedagogía? Notas para desidentificar su disciplinamiento. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 5(14), 889-899. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n14.p889-899>
- Scharagrodsky, P. y Southwell, M. (Coords.) (2007). *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía)
- Valles, Miguel (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2018). Propuesta epistemológica, respuesta metodológica y desafíos analíticos. En A. Reyes Suárez, J. I. Piovani, y E. Potaschner (Coords.) *La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. (pp. 27-59). Buenos Aires: Teseo.

Yedaide, M. & Porta, L. (2020). Defusing Master Narratives: Decolonial, Insurgent, Gentle Moves in a context of research. *Language Studies in a Decolonial ineterpretative Ley*. RC 25, Language and Society, Special Thematic Issue.

Yedaide, M. (2019). Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. *Praxis educativa*, 23(1), 1-12. Recuperado a partir de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/3443>

Yedaide, M. (2020). Educación docente e investigación educativa: serpenteando entre la (im)posibilidad de lo nuevo. En L. Sañudo Guerray y H. Ademar Ferreyra (Coords.), *Miradas y voces de la Investigación Educativa III: Formación y desarrollo profesional docente. Innovación Educativa con miras a la justicia social. Aportes desde la Investigación Educativa*. (1era Ed., pp.57-69). Córdoba: Comunic-Arte.

Yedaide, M. (2022). *Pedagogía y Universidad: relatos (im)posibles*. Mar del Plata: UNMDP

Yedaide, M. y Porta, L. (2022). Transfecciones descoloniales y queer: hacia la agonía del higienismo en la investigación educativa. En C. Elison,; A. Paim, A. & E. Marques Araújo (Org.) *Em busca de histórias outras: perspectivas decoloniais na América Ladina*. Curitiba: Was Edições.

Yedaide, M. y Bequio, B. (2023) ESI y los des–aprendizajes pendientes: Un abordaje biográfico–narrativo con docentes del nivel secundario en Mar del Plata, Argentina. *Itinerarios Educativos*, (18). <https://doi.org/10.14409/ie.2023.18.e0046>

Zemaitis, S. (2016). Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud. [Trabajo Final Integrador, Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes]. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1218/te.1218.pdf>

Zemaitis, S. (2021). ¿Y antes de la ESI qué...? moral, biologicismo y sanitarismo en las tradiciones de la educación sexual en la Argentina del Siglo XX. En G. Giamberardino, y M. Alvarez (Comps.) *Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación: intervenciones críticas entre el activismo y la academia*. Tandil: Editorial UNICEN

Documentos Normativos:

Universidad Nacional de Mar del Plata (1998). Ordenanza del Consejo Superior 1163/98. Buenos Aires, Mar del Plata.

Ley 26.150 del 2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 4 de octubre del 2006
Resolución 45 de 2008 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se establecen los Lineamientos Curriculares

Ley 14.744 del 2015. Ley de Educación Sexual Integral de la Provincia de Buenos Aires. 4 de Junio del 2015.

Resolución 340 de 2018 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se establecen los Núcleos de Aprendizaje Prioritario

Plan de Trabajo Docente (2023). Problemática Educativa.

Plan de Trabajo Docente (2023). Adolescencia, Educación y Cultura.

Notas

¹ Profesora Asociada Exclusiva de Problemática Educativa FH. Co-Directora del Grupo GIPETEC- Miembro del Grupo GIESE-CIMED. Facultad de Humanidades- UNMDP. ORCID: 0000-0003-2046-0592 / gladyscanueto@gmail.com

² Profesora Superior en Historia (ISPJVG), Diplomada en Educación Sexual Integral (UBA), estudiante de Lic. en Ciencias de la Educación (UNMDP) y miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE). ORCID: 0000-0003-0549-4786 / bequio-barbara@gmail.com

³ El trabajo recurrirá al lenguaje inclusivo, siguiendo la Ordenanza Consejo Superior N° 1245/2019 de la UNMDP – donde se inscribe el proyecto de investigación– salvo en los casos en los que se retome la palabra de los autores de manera explícita.

⁴ De acuerdo al Programa Provincial de Educación Sexual son complementarias a la Ley 26.150: Ley 15246 Día de la Prevención de la Violencia en el Noviazgo (2021); Ley N° 27.610 Acceso a la Interrupción voluntaria de embarazo (2021); Ley N° 27.499 Micaela (2020); Ley N° 27.521 De Talle (2019); Ley N° 27.234 Educar en Igualdad Prevención y Erradicación de la Violencia de Género (2015); Ley N° 14.744 ESI (2015); Ley N° 14.750 de Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas (2015); Ley N° 26.904 Incorporación al Código Penal de la figura de grooming como delito contra la integridad sexual (2013); Ley N° 26743 de Identidad de género (2012); Ley N° 26.618 de Matrimonio Igualitario (2010); Ley N° 26.485 Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (2009). También se consideran las normas sancionadas con anterioridad: Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2005); Ley N° 13.298 De la Promoción y Protección integral de los derechos (2005); Ley N° 13.066 Programa Provincial de salud Reproductiva y Procreación Responsable (2003).

⁵ Utilizo el plural acudiendo a lo manifestado por Yedaide (2019): deseo alejarme de la individualidad ficticia de la investigación en educación, deseando abandonarme a los otros (Vasilachis, 2018), sean ellos los participantes de la investigación, la comunidad de investigación a la cual pertenezco e incluso, mis propios estudiantes.

⁶ Dirigida por la Dra. Gladys Cañueto, co-dirigida por la Dra. Gabriela Cadaveira e inserta en el Proyecto de Investigación “La construcción de subjetividades docentes en los profesorados: narrativas y (otras) prácticas en la Universidad y los Institutos de Formación Docente de Mar del Plata” del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE).

⁷ Nos referimos a los “Ejes”: la afectividad, las relaciones interpersonales, la promoción de la equidad de género y de los derechos, como así también el cuidado del cuerpo y la salud.

⁸ Consideramos necesario mencionar que, si bien la exploración documental y las entrevistas abordaron otras dimensiones, en esta ocasión compartimos el análisis en torno a los contenidos relativos a la ESI que se aprecian en ambos PTDs y las voces de las docentes al respecto.

⁹ Entrevista a Laura P. profesora adjunta regular de la asignatura Problemática Educativa. Se han seleccionado para este artículo algunos fragmentos de la entrevista que serán registrados en cursiva para dar cuenta de la propia voz de la docente.

¹⁰ En referencia a las entrevistas hemos tomado como resguardo metodológico realizar un doble proceso de validación. Cada desgrabación ha sido enviada nuevamente a cada entrevistada la cual la ha revisado, adecuado y autorizado para su uso. Asimismo, la decisión de poner negritas en las citas de las entrevistadas intenta marcar aquellas palabras, conceptos e ideas que creo necesario distinguir en primer término porque fueron dichas con pasión, con dolor, con emoción, con alegría y compromiso por parte de cada una de ellas y en segundo lugar porque fueron esas palabras, las que me ligaron a ellas, las que me hicieron sentir que compartimos una experiencia común, una experiencia femenina una manera de ser docente y hacer docencia.

¹¹ Entrevista a Mariana B. Profesora Asociada Regular de la asignatura Adolescencia, Educación y Cultura. Se han seleccionado para este artículo algunos fragmentos de la entrevista que serán registrados en cursiva para dar cuenta de la propia voz de la docente.

¹² Eje 3 del Plan de Trabajo Docente de Adolescencia, Educación y Cultura 2023.

¹³ Por mencionar algunos: Britzman, Lopes Louro, val flores



Bustillo Cartón Postal
(2021)

Imágenes fotográficas de la obra de Bustillo intervenidas digitalmente.
Selección de íconos marplatenses bajo un atardecer saturado.
Técnica mixta. Diseño digital 3D impreso sobre canvas; montado en chasis artesanal de MDF;
intervenciones a mano con pintura acrílica.
40 x 110 x 19 cm.

Antonio Aquilia- Guillermo Dibbern
Proyecto @nadaescomoloves

 [Ingresá a la obra en perspectiva aquí](#)

Reimaginando la Educación Sexual Integral. Perspectivas sobre Masculinidades y Género en la Formación Docente Universitaria

Reimagine Comprehensive Sexual Education. Masculinities and gender perspectives in University Teacher Education

Mariana Buzeki¹

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/zi686j0y9>

Resumen

El siguiente trabajo es una apuesta política en el campo de la formación docente universitaria sustentada en una pedagogía liberadora y transformadora que reconoce la importancia de la formación como acción reflexiva y colectiva. Propone una intervención didáctica que problematice las lógicas patriarcales y reconfigure las relaciones entre los géneros desde la dimensión corporal como un terreno productivo para rastrear los aprendizajes culturales y sociales y explorar nuevas formas de relacionarnos y resignificar el espacio común en la formación docente. Las técnicas de mapeo se presentan como herramientas valiosas para entrelazar lo sentipensar con los debates teóricos y las iniciativas educativas. Se aspira a trascender el modelo tradicional de autoridad pedagógica ofreciendo un modelo de trabajo horizontal y colaborativo, en un acompañar que oriente y ayude a efectivizar la ESI.

Palabras clave: formación docente; pedagogía transformadora; relaciones de género.

Abstract

The following “work” is a political commitment in University fields training teacher bases on a new transformative pedagogy. That recognizes the training as a reflexive and collective action. It proposes a didactic intervention that problematizes patriarchal logics and reconfigures relations between genders from the bodily dimension as a productive place, cultural and social learning and explore new relations ways between each other and resignifying the common space in teacher training. Mapping techniques are presented as valuable tools for interweaving sentiment with theoretical debates and educational initiatives. It aspires to transcend the pedagogical traditional authority model, offering horizontal and collaborative work model, guides and helps to make CSE effective

Keywords: training; teacher; pedagogy; transformative; gender reactions

Recepción: 07/04/2024

Evaluación 1: 22/05/2024

Evaluación 2: 02/06/2024

Aceptación: 13/06/2024

Introducción

El enfoque de la masculinidad ha cobrado una importancia creciente en el ámbito de las políticas públicas en Argentina, especialmente a raíz del movimiento Ni una Menos en 2015, que desafió los roles de género tradicionales y la idea de masculinidad hegemónica. Este cambio de paradigma ha generado un debate en torno a las cuestiones de género, culminando en iniciativas como el “Dispositivo: Interpelando masculinidades”, desarrollado en el Programa Integral de Políticas de Género de la Universidad de Mar del Plata en 2021. Este programa busca abordar la problemática de la violencia de género en el ámbito universitario desde una perspectiva de derechos humanos, reconociendo la importancia de enfocarse en las construcciones de masculinidad para prevenir la violencia machista. La reflexión sobre estas políticas y estrategias actuales, así como la necesidad de considerar alternativas más inclusivas y democráticas, se enmarca en un contexto donde se promueve activamente la inclusión de los estudios de género en la educación superior. En este sentido, se plantea la construcción de una agenda feminista en el abordaje de la masculinidad, como una oportunidad significativa para integrar estas perspectivas en la práctica docente, tanto en el ámbito teórico como en el práctico, en el contexto universitario.

Desafiando la cultura del castigo en la vida universitaria: Reflexiones sobre masculinidades, violencia de género y estrategias transformadoras.

Hasta hace poco, el castigo predominó sobre otras estrategias para abordar conductas problemáticas en la vida universitaria. Aunque hay evidencia de que el punitivismo no es efectivo (Arduino, 2018) la universidad, sigue aferrándose a esta modalidad, aunque quizás en menor medida. Castigar duramente no aborda las raíces de la violencia ni promueve la justicia feminista, por el contrario, desvía la atención de las demandas del feminismo que busca soluciones más amplias e integrales (Arduino, 2018). Superar la cultura del castigo implica entender que, los escraches son una manifestación de la falta de respuestas adecuadas por parte de la academia, y por otro, examinar por que se legitiman discursos de tolerancia hacia la violencia machista.

Muchas de las cuestiones que surgen en el ámbito universitario son resultado de mecanismos colectivos arraigados, no son problemas exclusivos de una subjetividad, sino que encuentran sus raíces en dinámicas sociales compartidas que debemos cuestionar si queremos construir un entorno sin violencia machista. El protocolo de género y sus programas – acompañamiento a las masculinidades mediante grupos de reflexión- son un punto de partida importantísimo, tanto como herramienta de protección de derechos dado que reconoce un abordaje de la violencia integral comprendiendo tanto a quienes denuncian como a quienes son denunciados promoviendo la autorreflexión, pero también la emergencia de poder pensarse como institución productora de violencia en su interior.

Los grupos exclusivos de hombres han surgido como un enfoque para fomentar la reflexión individual y el cuestionamiento de las normas de género arraigadas en el contexto universitario¹. Sin embargo, estudios revelan una tasa de deserción entre miembros de estos grupos, lo que subraya la necesidad de establecer un seguimiento más eficiente. (Aguayo y otros, 2021). ¿Es un dispositivo alojante o un espacio de capacitación? ¿Cómo ingresa la interseccionalidad en estos espacios? ¿Cómo acompañar desde otras estrategias estos espacios para que no se vuelvan estigmatizantes? Comprender los discursos y prácticas de los hombres ha ampliado la noción de género, pero estas reflexiones han tenido un impacto limitado en las políticas y programas (Aguayo, 2011) Esta formación es esencial para la academia y permite dialogar acerca de lo que ocurre en la vida universitaria. Es crucial ampliar nuestra mirada más allá de los casos extremos que se presentan, ya que existen otros comportamientos dentro del ámbito de los micromachismos y la violencia simbólica que, aunque no son deliberadamente violentos, tienen raíces históricas y deben ser identificados de manera precisa. Por esta razón, resulta imprescindible clasificar distintos tipos de violencias para poder diseñar políticas públicas con abordajes específicos.

Es necesario promover mayor reflexión y debate, aumentar la investigación, las evaluaciones de impacto y los programas que involucran a las masculinidades (Aguayo, 2011) Desde mi perspectiva, considero que no existe un enfoque único para abordar a la persona señalada, ya que esto puede variar significativamente según factores como el nivel de riesgo, la gravedad de la situación, si se trata de un incidente aislado o sistemático, y la posición jerárquica de la persona señalada. Por ejemplo, no es igual tratar a un estudiante que a un docente titular o a una autoridad. Que la gestión universitaria acompañe y de la bienvenida a estas discusiones desde un lugar legítimo y auténtico, es un síntoma de salud que posibilita dejar de pensar la violencia de género como algo patológico o de excepción como muchas de las lógicas que atravesamos cotidianamente. El debate acerca de cómo habitan las masculinidades la universidad, es una discusión que hace falta dar para una cuidadosa consideración. Asimismo, la falta de sistematización de estas experiencias y las escasas iniciativas que promuevan el fortalecimiento de políticas formativas relacionadas con la masculinidad se vuelven urgentes y esenciales para apoyar esta iniciativa.

La promoción de enfoques situados y la creación de espacios de intercambio e investigaciones dedicados a identificar y problematizar obstáculos y resistencias inherentes al ámbito universitario, son fundamentales para avanzar en la erradicación de la violencia de machista. La colaboración y coordinación de esfuerzos colectivos permitirá la formulación de políticas, programas y estrategias que, en su conjunto, fomentaran un entorno propicio para promover la igualdad de género. Esto destacara situaciones que, de otro modo, permanecerían invisibles y

¹ Ante casos de violencia por motivos de género, el Protocolo de Actuación puede sugerir la derivación al dispositivo. Asimismo, Unidades Académicas y servicios sociales universitarios si tienen situaciones informadas con acuerdo de la persona involucrada; demanda espontánea o voluntaria, casos judiciales o situaciones no previstas. Quedará a cargo del equipo responsable del dispositivo, revisar la pertinencia o no de su incorporación, teniendo en cuenta los objetivos propuestos.

promoverá alternativas saludables y equitativas en la construcción de las identidades de género. Si el horizonte es construir una vida sin violencia machista, hay que poder imaginar y crear alternativas desde una pedagogía restauradora o una pedagogía de la restauración en términos colectivos, que *“resista la socialización que nos enseña a odiarnos a nosotros mismos y entre nosotros”* (bell hooks, 2020) Necesitamos combinar imaginación y práctica, revisar los abordajes y pensar lo que se ha aprendido para tramar y entretejer otras formas, una práctica que apele a nuevos sentidos, a la transformación y a pequeñas acciones que coloquen el malestar en el lugar de lo productivo.

Reflexión colectiva en la Formación Docente

En el año 2020, se introdujo en el Plan de Trabajo Docente de la asignatura “Adolescencia, Educación y Cultura” un taller virtual, que posteriormente evoluciono hacia un formato combinado, bajo el nombre “La ESI en la formación del profesorado”. Este espacio se plantea como plataforma de dialogo y reflexión crítica en torno a los discursos sobre sexualidad, género, cuerpos, y el papel de la escuela. Nuestra expectativa es que las y los estudiantes – en su futuro desempeño como docentes- se conviertan en actores clave para garantizar el derecho a la educación sexual integral de todos y todas. Un buen ejemplo de la necesidad de formación en el campo de la masculinidad/s es la investigación de Eleonor Faur, quien evidencia las dificultades en la implementación de la ESI cuando relata que, hace unos años en las escuelas preuniversitarias de la UBA, específicamente, en el Carlos Pellegrini y en el Nacional de la ciudad de Buenos Aires, emergieron una serie de manifestaciones de denuncia por parte de las estudiantes hacia sus compañeros varones debido a numerosos casos de abuso.

Las jóvenes comenzaron a exponer sus experiencias de encuentros eróticos con sus pares que habían resultado sensaciones desagradables y de mucho malestar. Reconocían que, aunque existía un sentido de solidaridad entre ellas, al tratar de abordar y enfrentar estas cuestiones con sus compañeros varones en el centro de estudiantes donde colaboraban juntos, notaban que sus preocupaciones no eran tomadas en serio. En medio de esta situación, Eleonor Faur, narra detalladamente el alto nivel de angustia de los varones señalados por las denuncias y los escraches, subrayando la ausencia de respuestas institucionales y propuestas pedagógicas. (Faur, 2018). Con anterioridad a la lectura de este texto, no había contemplado la posibilidad de anexar al taller, el abordaje de la masculinidad/s como eje disciplinar en los estudios de género. Rafael Blanco observa el debate de la masculinidad/s en el espacio universitaria mediante un trabajo de investigación señalando que, en el entorno universitario, es frecuente la práctica de decorar y cubrir con distintos mensajes y frases, los espacios comunes de la institución.

Esta tradición refleja una arraigada práctica en la retórica política. Si bien la inclusión de la agenda de género constituye una característica actual relativamente innovadora en la academia, el enfoque de masculinidades viene permeando de manera más sutil en las apuestas institucionales. En esta línea, destaca dos inquietudes significativas en relación a la masculinidad

en el contexto universitario: Por un lado, una preocupación que radica en la tendencia a focalizar en las violencias de género dirigidas por hombres hacia mujeres como un enfoque político y pedagógico. Por otro lado, la problemática de negar o relegar a un segundo plano, otras expresiones de masculinidad que no se limitan a hombres cisgénero y heterosexuales. Estas inquietudes se desenvuelven en un contexto de creciente hostilidad, incluso dentro de las universidades, hacia los cambios en curso en términos de identidad de género y sexualidad *“señalando la necesidad de imaginar estrategias, lenguajes y repertorios de intervención que permitan reinventar los modos de estar juntos”* (Blanco, 2021) La sistematización de estos estudios hace evidente, por un lado, una cierta inclinación punitivista, hacia los perpetradores, en contraposición con el desmantelamiento de las condiciones de violencia en clave feminista (Cuello y Morgan Disalvo, 2018) por otro, el hartazgo² y la necesidad apremiante de crear espacios de diálogo en el aula para explorar y cuestionar la masculinidad como dispositivo de poder³, así como para replantear nuestras prácticas docentes.

Desde una perspectiva de la pedagogía liberadora y educación popular, Nicolas Vargas lleva a cabo una meticulosa sistematización de una experiencia desarrollada en una escuela secundaria. Esta experiencia se basa en un dispositivo pedagógico diseñado para reflexionar acerca del rol de los varones en la sociedad contemporánea. El registro exhaustivo de esta experiencia, desde su génesis hasta su desarrollo práctico, ofrece valiosos lineamientos para introducir en las aulas contenidos transversales con perspectiva de género y específicamente con una perspectiva crítica sobre las masculinidad/es que abarque la diversidad sexual, familiar e identidad de género, para contribuir a reducir la violencia en el entorno universitario y facilitar la visibilidad y accesibilidad a formas alternativas de definir y construir la masculinidad (Barbero, 2017) Un enfoque que brinda la oportunidad de reflexionar colectivamente e integrar dinámicas relacionales y generacionales, en diálogo constante con los feminismos.

Hacia una dinámica transformadora: reconfigurando las relaciones de género

En el contexto de la formación docente universitaria, nuestro enfoque se centra en desafiar las estructuras patriarcales arraigadas y transformar las relaciones de género en el ámbito educativo. Como formadores de formadores, nos dedicamos a cuestionar la enseñanza convencional y construir un marco conceptual que explore el complejo entramado del género, los cuerpos y las emociones.

² Término empleado para resaltar el rápido desarrollo institucional que la agenda de las violencias sexistas, junto con los sujetos y colectivos que lo promovieron, con el propósito de dar cuenta del clima afectivo que lo impulsó. (Blanco, 2021)

³ Término que hace referencia a la que se impone de manera invisible como medida de lo normal, como modelo a seguir, posicionando a quienes logran encajar en ese modelo en un contexto dado, en la jerarquía de la red de vectores de poder que constituyen al género como sistema (Connell, 2005)

Abordamos la práctica docente desde un análisis de las representaciones simbólicas que las subyace. Rechazamos la noción de enseñanza como era transmisión de conocimientos y nos comprometemos a desafiar las jerarquías y normativas establecidas que limitan la diversidad de voces y experiencias en el aula. Promovemos un enfoque educativo experiencial, colaborativo y creativo que fomente el dialogo y la traducción de distintas formas de ser y estar en el mundo. Recuperamos experiencias relacionadas con la construcción de masculinidades y las integramos en una guía de trabajo para el aula que invite a la reflexión y al cuestionamiento. Nos preguntamos como el aula puede convertirse en un espacio de encuentro y transformación, donde se construyan experiencias colectivas. Nuestro objetivo principal es facilitar la apropiación de la dimensión corporal con el fin de rastrear el impacto de los mandatos sociales dominantes en sus propias trayectorias de vida y en el entorno escolar actual. Inspiradas en los principios de la educación popular, delineamos un recorrido disciplinar codiseñado desde una perspectiva sentipensante y dialógica, que fomente la mutua interpelación de saberes académicos y del sentido común en la construcción de una labor educativa liberadora. Diseñamos un dispositivo pedagógico que incluye la técnica de mapeo o cartografía. En un primer momento se busca identificar perspectivas, intereses, experiencias y procesos relacionados con las dimensiones feministas y de género, así como posicionamientos y apropiaciones de debates teóricos. En un segundo momento, se lleva a cabo un mapeo colectivo biográfico para clasificar y reagrupar los distintos relatos, construyendo categorías que faciliten la reflexión y promuevan la apertura emocional. Este enfoque sirve como punto de partida para iniciar un recorrido de lecturas en articulación con las experiencias de aprendizaje de los participantes.

Consideraciones finales

La reflexión sobre las políticas universitarias y las masculinidades es esencial para impulsar la igualdad de género en nuestras instituciones educativas. Sin embargo, para lograr una convivencia sin violencia de género, debemos superar la cultura del castigo arraigada en nuestras prácticas y promover activamente la formación en masculinidades. Es crucial colaborar en esfuerzos colectivos que aborden las raíces profundas de la violencia machista en el ámbito universitario. Crear un ambiente universitario que fomente el dialogo, la reflexión y la transformación es indispensable para este proceso de cambio. Los espacios académicos deben convertirse en plataformas donde se promueva una cultura de respeto y equidad de género, cuestionando y desafiando la normatividad de las masculinidades hegemónicas.

Es fundamental integrar en el currículo universitario una agenda sobre las masculinidades desde una perspectiva feminista. Reconocer la diversidad de experiencias y promover espacios de dialogo en las aulas, son pasos clave para repensar las relaciones de género. Este enfoque debe incluir una amplia variedad de voces que enriquezcan los discursos y las practicas feministas, revitalizando visiones sobre la masculinidad y su papel en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. El trabajo propone una intervención didáctica que problematice las lógicas

patriarcales y reconfigure las relaciones entre los géneros desde una dimensión corporal como un terreno productivo para rastrear aprendizajes culturales y sociales, explorando nuevas formas de relacionarnos y resignificando el espacio común en la formación docente. Las técnicas de mapeo se presentan como herramientas valiosas para entrelazar el sentipensar con los debates actuales teóricos y las iniciativas educativas. Se aspira a trascender el modelo tradicional de autoridad pedagógica ofreciendo un enfoque de trabajo horizontal y colaborativo, acompañando para orientar y ayudar a efectivizar la Educación Sexual Integral.

Referencias bibliográficas

- Aguayo, F y Sadler, M (2011) ¿Que tienen que ver los hombres con esto? Reflexiones sobre la inclusión de los hombres y las masculinidades en las políticas públicas para promover la equidad de género, en *Masculinidades y Políticas Públicas. Involucrando hombres en la equidad de género*. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Antropología.
- Arduino, I (2018) Feminismo: Los peligros del punitivismo en *Criticas sexuales a la razón. Insumos para seguir pensando una vida junt*s*. Ediciones precarias, Neuquén.
- Barbero Di Stefano M. (2017) Hacerse hombre en el aula: Masculinidad, homofobia y acoso escolar. *Cademos pagus* (50).
- Blanco R. (2021) Masculinidades y Universidad. Escenas en baños, afectos intensos, desafíos políticos. *Pensamiento Universitario*. Año 20. Número 20. Argentina.
- Fabbri, L. La masculinidad como proyecto político extractivista. Una propuesta de reconceptualización.
- Faur, E (2019) Del escrache a la pedagogía del deseo. *Revista Anfibia* documento electrónico: <http://revistaanfibia.com/cronica/del-escrache-la-pedagogia-del-deseo/>
- Freire P (2005) *Pedagogía del oprimido*. 2da edición México. Siglo XXI.
- Hooks, bell (2020) *Hombres camaradas en la lucha*, en *Teoría Feminista: de los márgenes al centro*. Traficantes de sueños. Madrid
- Vargas N (2008) *Desafíos pedagógicos para una práctica en masculinidades. Enfoque relacional en género, generación y masculinidades*. Inédito.

¹ Dra. en Trabajo Social. Lic. en Psicología. Especialista en Docencia Universitaria. Docente de la Universidad Nacional de Mar del Plata. marianabuzeki@hotmail.com



Chiringo Banksy Vs. Koons
(2023)

Graffiti de Banksy vs. Globo de Perro de J.Koons; imagen 3D, médanos y castillo de arena.
Técnica mixta. Diseño digital 3D impreso sobre canvas; montado en chasis artesanal de MDF;
intervenciones a mano con pintura acrílica.
65 x 45 x 15 cm.

Antonio Aquilia- Guillermo Dibbern
Proyecto @nadaescomoloves

 [Ingresá a la obra en perspectiva aquí](#)

La educación sexual en la escuela: Entre herencias, heridas y utopías

Sexual education at school: Between inheritances, wounds and utopías

Mercedes Zabala¹

Brisa Ochoa²

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/nahh11odq>

Resumen

En el presente artículo se presentan reflexiones suscitadas en las clases de Pedagogía en el Profesorado de Educación Primaria, producto de un diálogo que busca realizar una (des)composición colectiva y desde el territorio de experiencias socioeducativas de las mujeres y las disidencias sexuales en la escuela. En estas experiencias nos reconocemos como: portadorxs de discursos que siguen disciplinando nuestras prácticas, afectadxs por representaciones aprendidas como ‘normales’ y desafiadxs por nuevas agendas propuestas para la educación sexual. La implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) puso en tensión lógicas heredadas del biologi(cis)mo e higienismo escolar alentados por las primeras escuelas de fines del siglo XIX en Argentina. Explorando una pedagogía popular, irreverente y cuir, apelamos a la (in)disciplina y la (de/re)construcción de ciertos cimientos escolares con el fin de fortalecer miradas más amorosas, comprensivas y libres en la propuesta áulica y en la comunidad; sustancialmente en la formación docente.

Palabras clave: formación docente; educación sexual; (des)composiciones.

Abstract

This article presents reflections raised in the classes of Pedagogy in the Primary Education Teacher Training, as the product of a dialogue that seeks to make a collective (dis)composition from the socio-educational experiences of women and sexual dissidence in school. In these experiences we recognize ourselves as: bearers of powerful discourses that continue to discipline our practices, affected by representations early learned as 'normal' and challenged by new agendas proposed for sexual education. The implementation of the Comprehensive Sex Education Law (ESI) have tightened the logics inherited from the biologicism and higienism encouraged by the first schools of the late nineteenth century in Argentina. Exploring a popular pedagogy, irreverent and cuir, we appeal to the (in)discipline and the (de/re)construction of certain school foundations in order to strengthen more loving, comprehensive and free views in the classroom proposal and in the community; substantially in teacher training.

Keywords: teacher training; sex education; (dis)compositions.

Recepción: 09/02/2024

Evaluación 1: 01/04/2024

Evaluación 2: 02/04/2024

Aceptación: 13/05/2024

Introducción

Integramos un colectivo de mujeres, jóvenes, madres, profesionales, desviadas, conurbanas, que habita Institutos Superiores de Formación Docente en la zona norte de la Provincia de Buenos Aires: espacios muchas veces subestimados como productores de conocimiento científico -sobre todo, si hablamos de docencia en el nivel primario-. Desde este guisado que nos compone, (nos) convocamos a (re)pensar, en un intento de disputa a través de una narrativa subversiva y no de un señuelo académico, las prácticas áulicas relacionadas con la sexualidad. Particularmente aquellas donde se denotan lógicas biologi(cis)tas (Morgade, 2006) - el énfasis en el término **cis** busca dejar en evidencia el carácter sociocultural y contingente de la identidad de género y visibilizar el privilegio del que gozan algunas personas sólo por esta condición. Un estatus validado por las relaciones de poder que atraviesan a la sociedad y nos interesa interpelar.

Herencias de una educación ‘normalizadora’

El sistema educativo, con sus debilidades y fortalezas, desde sus comienzos ha definido los márgenes y casilleros en el que lxs sujetxs debían ser ordenadxs; la primera herramienta para clasificar era la categorización sexo-género (Bertolini-Morales; 2021:238). Nuestra inquietud central es tomar registro de cómo el biologi(cis)mo e higienismo escolar operó en la ‘normalización’ y ‘binarización’ en el nivel primario, para poder desentramar esas narrativas cisheterosexuales, patriarcales, y capacitistas, deshigienizarlas y desnormalizarlas (val flores; 2019:7).

A través de la construcción de una trama pedagógica de remanente patriarcal, en ocasiones negada u ocultada, la enseñanza de la sexualidad ha ocupado el centro de la escena en muchos debates. La diferencia en la actualidad, es que la misma centralizó un gran caudal de demandas políticas y pedagógicas, que por supuesto, dibujan alaridos más libres que disciplinados. Para lograrlo, la generación joven fue la que resistió contra la normalización obligatoria, permitiendo que la ESI entre a las aulas. Ante esta irrupción, ¿qué lecturas debería hacer la escuela? ¿Cómo motorizar un espacio en donde quepan todos, todas y todes? ¿Qué (nos) sucede con las identidades que se escapan de las clasificaciones? ¿Cuáles son los límites de posibilidad de la (re)existencia en el espacio escolar?

A lo largo de esta introducción habrán notado el repetitivo uso de los paréntesis. Conforme fluya el documento profundizaremos sobre esto, pero, en palabras del profesor Daniel Brailovsky, “el paréntesis entra sin permiso y se va sin despedirse, y deja la huella de un ‘pero’, de un ‘sin

embargo’, de un ‘aunque” (Brailovsky; 2019:13). De este modo, nos vemos convocadas a la apertura de interrogantes, a la búsqueda de contradicciones, y de certezas.

Heridas de un linaje histórico

La creación de las Escuelas Normales a fines del siglo XIX -en plena conformación del Estado argentino- orientó sus prácticas a la formación de ciudadanxs a través de un dispositivo escolar que, en términos foucaultianos, tuvo al cuerpo como objeto y blanco de poder "El cuerpo está también directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos" (Foucault; 1998:32). Este disciplinamiento también fue acompañado por preceptos morales y religiosos, sostenido en muchas ocasiones por agentes sanitarios que intervinieron en la educación con fundamentos biologi(cis)tas. Si bien estas disposiciones conformaron un amplio abanico de escenarios porque entendemos que las respuestas no son homogéneas, sino plagadas de tensiones - lo que nos interpela son las heridas que aún persisten en la actualidad, herencias de elementos replicadores de las injusticias y desigualdades.

Sabemos que la educación es profundamente política porque a través de ella contemplamos la posibilidad de transformar el mundo. Esto convierte a las prácticas educativas en prácticas políticas, y a las experiencias personales en experiencias pedagógicas, tal como afirma val flores: "El lema feminista ‘lo personal es político’ vuelve la cotidianidad de los cuerpos un asunto de poderes y disciplinamientos, desnaturalizando sus jerarquías y desigualdades, en el espacio educativo muta hacia ‘lo personal es pedagógico’, porque nuestras vidas sexuales se sobreimprimen a la identidad docente se ven implicadas en la sutura o el desgarro de la normatividad escolar". (flores; 2018:171)

Un proyecto político-pedagógico da las respuestas al por qué de la educación, para qué educar, mientras que a quiénes educar y cómo hacerlo van a definir su método (Filmus; 2006). Con esto no hacemos referencia únicamente a la enseñanza o el aprendizaje de contenidos, si no a un río de vertientes que navegan y afectan a todxs lxs sujetxs que habitan la escuela. Particularmente sobre las lógicas biologi(cis)tas, quisiéramos traer a colación sus consecuencias -implícitas o no- en la reproducción y profundización de las relaciones de poder hablando desde la comodidad del binarismo heteronormativo, entre varones y mujeres. Alcanzando un grado de intencionalidad a través de la condenación de las prácticas sexuales

“no-naturales” (Informe del Cuerpo Médico Escolar para la supresión del beso entre las niñas y las maestras de las escuelas; 1904), la docilidad corporal y la sexualidad como dispositivo de saber y poder (Citado de Foucault; 1986 en Scharagrodsky. P., Southwell. M.; 2007:5), la aparición del guardapolvo como un posible instrumento para la supresión de un cuerpo sexuado (Morgade; 2006), entre otros. El control de la sexualidad a través de la institución escolar fue sumamente importante para la dominación, maleabilidad y entonces normalización de los cuerpos.

En un principio, el biologi(cis)mo escolar ubicaba en el centro de la escena a la profilaxis y al cuidado de enfermedades de transmisión sexual, promoviendo la abstinencia previa al matrimonio y la planificación familiar dentro del marco de las instituciones, el hogar, y por supuesto, imponía la cisheteronormatividad como un régimen. Esto refuerza una mirada de lo ‘natural’ contra lo ‘no-natural’ o lo ‘moral’ contra lo ‘inmoral’, pensando a la sexualidad únicamente desde la genitalidad, y desde una mirada binarizada.

La misma no era comprendida como un punto de partida para el goce, el placer, o el disfrute, sino que al contrario fue un impulso, por ejemplo, para instalar el miedo hacia las ETS (Enfermedades de Transmisión Sexual), reflejo de una práctica antinatural, y por ende inmoral. Esto también construyó un sentido de lo ‘normal’ que la escuela se ha encargado de custodiar.

Un proyecto político-pedagógico que abraza las utopías

El concepto de *sexualidad* constituye una cosmovisión en sí mismo: diversas maneras de habitar y ver el mundo. La relación dialógica entre el sentir-pensar-hacer está vinculada sustancialmente con la forma en la que transitamos nuestra sexualidad, por lo tanto, resulta producto de significantes personales, sociales, etc. Utilizamos el término “transitamos” porque creemos que la sexualidad es fluctuante, es amplia, varía, y se transforma. Pues la misma nace al calor de un contexto sociocultural y político específico, y eso la convierte en componente de una memoria histórica, un linaje. La construcción del ‘sexo’ no se condice únicamente como una disposición corporal sobre la que se sustenta la construcción del género, sino como “una norma cultural que gobierna la materialización de los cuerpos”. (Citado de Butler; 1993:19, en Acosta; 2010:31)

Acercándonos un poco más a la actualidad, a la sanción de la Ley N° 26.150 de ESI, al conocer experiencias educativas con perspectivas de género en las instituciones que visitamos, a menudo nos encontramos con discusiones acerca de cómo la ESI se ve condicionada a la socialización de información sobre métodos anticonceptivos (brindados sólo para personas cisheterosexuales, desde la prevención del embarazo y no desde una política de cuidados, de disfrute) o la enseñanza de cuestiones relacionadas al embarazo (contemplando sólo a mujeres), y no mucho más que eso. Aquí encontramos una de las heridas más grandes del biologi(cis)mo. La escuela como institución normalizadora difundió el discurso hegemónico que entiende a las mujeres desde una perspectiva moderno-colonial, encerrándola en términos binómicos en relación al varón y adjudicándole características homogéneas, asumiendo la maternidad como proyecto de vida predominante y la heterosexualidad como orientación sexual natural. Es en esta cosmogonía en donde se excluye a quienes no se condicen con estas características, fortaleciendo nuevos procesos de normalización a través de tecnologías patriarcales, binarias, biologi(cis)tas y capacitistas. (Korol; 2016)

La(s) disidencia(s) sexual(es) históricamente han sido brutalmente rezagadas de la esfera socioeducativa, y si se las ponía en el epicentro era sólo para convertirlas en objeto de disciplinamiento. A su vez, para aprehender la identidad histórica y política que comprende hablar *desde, con y de* la(s) disidencia(s) sexual(es), citamos a val flores: “La disidencia sexual

Entramados, Vol. 11, N°15, enero - junio 2024, ISSN 2422-6459

no necesariamente se articula alrededor de una identidad, sino de la crítica a las normas sexuales. (...) Es un hacer (des)conectivo que nos implica en la vida diaria, un *modus operandi* abierto y problematizante de funcionamiento de otros modos imprevisibles de existencia”. (flores; 2018:156)

A pesar de que la ESI hoy tiene lugar en el aula, nos encontramos ante una situación histórica en la que, aún a banderas desplegadas, la sexualidad es profundamente más subyugada. (Citado de Rubin; 1989, en val flores; 2018:163) Este estado de alarma no sucede únicamente en las niñas y adolescencias, ni tampoco se pone en discusión sólo en círculos de mujeres y disidencias. Estas inquietudes tienen lugar en espacios comunes; exclusivamente en el Instituto Superior de Formación Docente que nos convoca, de manera constante hemos debatido, por ejemplo, sobre el rol sexuado de los maestros varones, su lugar en el cuerpo a cuerpo con una niña, sus límites y condicionamientos. Frente a esto, las identidades masculinizadas casi siempre registran emociones de ambigüedad, incomodidad y disruptivas en el mal sentido. ¿Qué escuela estamos construyendo en tanto ciudadanxs y futurxs docentes, si convivimos con lo sensorial, lo tácito y la ternura, desde la incomodidad?

Nos remitimos a un aporte muy necesario que nos trae val flores, quien mantiene que en la mayoría de los casos la ESI se ve reducida a la mecanización gubernamental de contenidos curriculares, y no se comprende como “un nudo de preguntas irresueltas, situacionales” que desafían y desbordan los marcos institucionales. También sostiene que con el mero acompañamiento a la visibilidad de las identidades no-cisheteronormativas no alcanza. Pues si bien reconocemos que se “habilitan otros relatos, otras construcciones del deseo y el género, otros modos de vivir”, esa contención no es en sí misma una propuesta transgresora. De allí la importancia de empujar una pedagogía que esboce un plano sensorial-experimental y permeable de las identidades. “Precisamos experimentar para nuestra sobrevivencia una práctica educativa que insista en un doble juego que no resulta cómodo ni sencillo ni calmo, un juego de tropiezos y desuniones.” (flores; 2019)

Como lo hemos mencionado antes, sólo con buenos gestos o con representaciones LGBTIQNB+ en los currículums no alcanza. Tampoco con la falsa “inclusión hacia la diversidad”. Ya sea a causa de cuestiones etarias, paralizaciones éticas y morales, simplicidades discursivas y/o falaces, incluso encuerpando lo que Paulo Freire llamaría *falsa solidaridad* u otrxs como *pinkwashing*, creemos que se forja de manera sugerente el control de las sexualidades a través de la pedagogía del miedo, de la supresión, la inquietud permanente y el punitivismo; con la utilización de tópicos como violencia, trata, prostitución, abuso, femicidios, escraches, entre otros. (flores; 2018:163)

Así, pareciera que no existe una diligencia del deseo, de la exploración o introspección, del derecho al placer, al disfrute, a la identidad. En el caso que exista, el sistema educativo de tintes bancario-binarios -en referencia a la conceptualización freireana acerca de la educación mecanicista y tecnicista, llevando estas lógicas a una lectura cuir, que refleja el encasillamiento determinante de las personas, asignándoles roles y funciones específicas, sin dar lugar a la construcción de una identidad deseada, problematizada- tendrá para ellxs respuestas digeridas

por otrxs, no autónomas, probablemente cisheteronormativas y normalizadoras de la disidencia sexual.

De aquí la importancia de construir modos singulares de hacer escuela, que se mantengan dentro de los límites democrático-horizontales, valorizando cada experiencia, revolucionando nuestras aparentes verdades que sobre todo la pedagogía cuir ha sabido socializar y enriquecer. No como un residuo de estrategias para el aula, ni mucho menos para una teorización romántica de las luchas feministas y de la disidencia sexual; se trata de amasar una pedagogía que construya procesos (des)articuladores de las (im)posibilidades. La *cuirización* (Luhmann; 1998) se presenta como una convocatoria combativa, de resistencia y transformación de las prácticas normalizadoras, magnificando la complejidad y conflictividad de la interseccionalidad.

Es así como la pedagogía cuir, por decisión político-pedagógica, se hace visible al mundo como “una caja de juguetes” (Citado de Harney & Moten, 2017:87, en flores 2018:167) y no como una “caja de herramientas”. Sitúa en primer plano, la (des)organización y disputa de la plasticidad de los saberes y los conocimientos, y las líneas de deseo que pueden dibujarse desde la potencia del amor, la conmoción, el placer, el (re)inventarse y (re)encontrarse a través de la circulación de experiencias. En palabras de Simón Rodríguez: “o inventamos, o erramos”, como expresión de un intento por salirnos de lo conocido que nos deja con certezas y respuestas cerradas.

La horizontalidad como resistencia político-pedagógica

La ESI en las escuelas surge como una demanda desde una enredadera de luchas permanentes de mujeres, disidencias sexuales y nuevas masculinidades, promoviendo una construcción horizontal y colectiva. Es entonces que se vuelve menester abrirle las puertas a la transversalidad, materializándose en espacios necesariamente amorosos, contenedores y liberadores al servicio de la pregunta que anime a revisar nuestras prácticas y a ponernos en contacto con nuevos corpus teóricos.

Muchas investigaciones han dado cuenta sobre cómo el corpus del conocimiento se convirtió en el escenario de la normalización (Segato, Álvarez; 2006) lo que lograría hegemonizar lo legitimado como ‘normal’, sobre todo en el ámbito educativo (flores; 2018:156). Construir contenidos reales y situados que incorporen vivencias colectivas y se integren con el pensamiento científico, habilitará plataformas que impulsen la problematización de nuestras realidades, para pensar *desde, sobre, y con* ellas, y a partir de allí comprender el mundo -*nuestro mundo*-.

Como sujetxs político-pedagógicos no podemos reducir nuestras prácticas a lo que ya veníamos haciendo, pero tampoco podemos esperar un regreso a la situación anterior. Ninguna de las dos es suficiente ni está a la altura del tiempo histórico, pues cuando la metodología pedagógica es interrumpida, aparecen nuevos puntos de inflexión (flores; 2018:199). Es por eso que lograr que las situaciones educacionales se conviertan en situaciones límite (Freire; 1993) nos enfrenta a la exigencia de respuestas inéditas: “con la voluntad debilitada, la resistencia desarmada, la identidad puesta en duda y la autoestima hecha pedazos, luchar es imposible” (Freire; 1996).

No sólo de pan vive la humanidad, y tal como dice la famosa frase de Jauretche, nada grande se puede hacer con la tristeza. Debemos, en consecuencia, dar un gran salto de calidad que nos permita (re)pensar, (re)significar e incluso (re)construir nuevos y mejores cimientos escolares. Con otras lógicas y perspectivas, que se centren en la construcción de un mundo mejor a través de la igualdad y la justicia, el cuidado de la vida y el medioambiente.

Confiamos en que estamos a la altura de anunciar gérmenes y semillas de experiencias que pateen los límites de lo posible a través de un entramado político-pedagógico que cobije a todos, todas y todes por igual. Al adoptar esta perspectiva, las utopías dejarán de ser quimeras para convertirse en inéditos-viables (Freire; 1993), sueños posibles que se abrazan en la diaria de nuestras acciones y en la búsqueda permanente de coherencia entre nuestros deseos y lo que hacemos hoy, aquí, y ahora. Creemos que se trata de fortalecer una praxis al servicio de los sueños y necesidades colectivas, y en función de eso (re)habitar nuevos modos de ver, pensar y estar *en* el mundo y *con* el mundo.

Referencias bibliográficas

Acosta, C.; (2010) *Judith Butler: performatividad de género y política democrática radical*. La manzana de la discordia. Vol. 5(1). Colombia: Universidad del Valle. Recuperado de:

https://manzanadiscordia.univalle.edu.co/index.php/la_manzana_de_la_discordia/articulo/view/11510/15199

Bertolini, L.M. Morales A.M.; (2021) *Teoría crítica travesti argentina y la educación pública*. En Alfieri E., Lazaro F., Santana F. (coord.); (2021). *Educación popular en el siglo XXI. Entre los desafíos del capitalismo actual y la construcción de la esperanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial El Colectivo.

Brailovsky, D.; (2019) *Pedagogía (entre paréntesis)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

El Monitor de la Educación; (1904) *Informe del Cuerpo Médico Escolar para la supresión del beso entre las niñas y las maestras de las escuelas*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/426.pdf>

Filmus, D.; (2016) *¿Para qué educar? Fundamentos de los distintos proyectos educativos en Argentina. Texto en base a la ponencia hecha en el marco de las VII Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente*. Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de: <http://lalibertaddepluma.org/daniel-filmus-para-que-educar/>

flores, v.; (2018). *Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer*.

Santa Fé: Ediciones Bocavulvaria. Recuperado de:

<https://drive.google.com/file/d/1txBw3Bs6tPb-RrKWiQjto2n0CSjImDZa/view>

(2019). *¿Es la práctica pedagógica una práctica sexual? Umbrales de la imaginación teórica y erótica*. Argentina: Revista Descentrada, 3(1), e068. Recuperado de:

<https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe068/10440>

Foucault, M.; (1996). *Historia de la sexualidad*. Editorial Siglo veintiuno editores.

(1998). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Editorial Siglo veintiuno editores.

Freire, P.; (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*.

Editorial Siglo veintiuno editores.

(1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*.

Editorial Siglo veintiuno editores.

Korol, C. (comp.); (2006) *Feminismos populares: pedagogías y políticas*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.

Luhmann, S.; (1998) *¿Cuirizar/Cuestionar la pedagogía? o, La pedagogía es una cosa bastante cuir*, artículo publicado originalmente en William F. Pinar (Ed.). (1998) *Queer Theory in Education*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associate. Trad.: Gabriela Adelstein, Buenos Aires, 2017. Revisión técnica: val flores. Recuperado de:

<https://drive.google.com/file/d/1YWHcYZYrlllNL8B0Vjs3usmofNWAivBV/view>

Morgade, G.; (2006) *Educación en la sexualidad desde un enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela*. en *Novedades Educativas* (184). Recuperado de:

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion-en-la-sexualidad-desde-elenfoque-de-genero.-morgade.pdf>

Scharagrodsky, P., Southwell, M., (coord.); (2007) *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de:

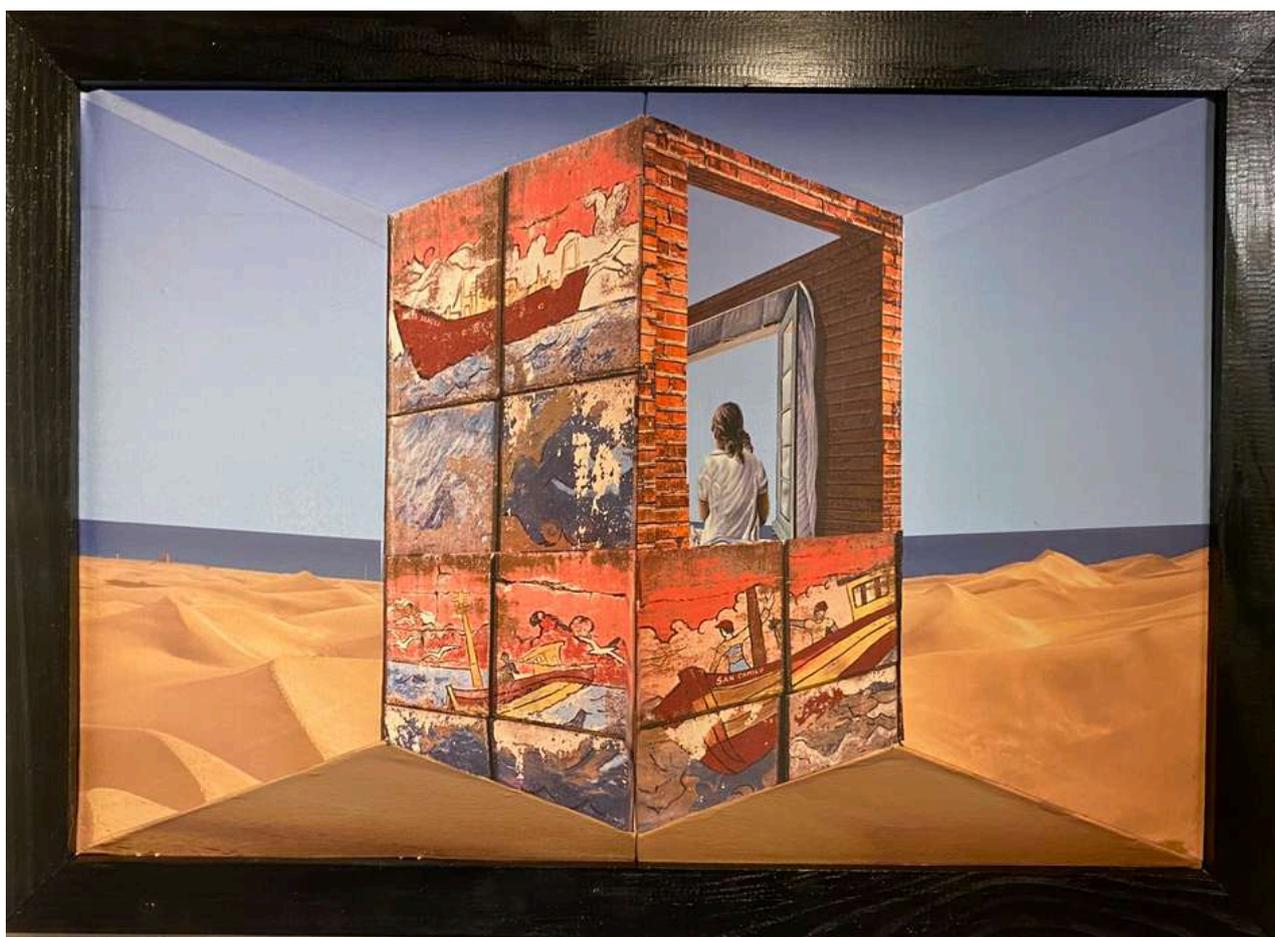
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>

Segato, R., Álvarez P.; (2016) *‘Frente al espejo de la reina mala’. Docencia, amistad y autorización como brechas decoloniales en la universidad*, *Estudios de Comunicación y Política* (37). Recuperado de:

<https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/643/639>

¹ Maestranda en Práctica Docente (UNR). Especialista en Práctica Docente (UNR), Diplomada en Estudios Avanzados en Acompañamiento a la Formación en Prácticas Profesionales (UNR) y Profesora en Ciencias de la Educación (UNR). Docente de Campo de la Práctica y materias pedagógicas en el ISFDyT 52 de San Isidro (Bs. As.), la Universidad de San Isidro (USI) y la Universidad Scalabrini Ortiz (UNSO). mezabalal@abc.gob.ar

² Instituto Superior en Formación Docente y Técnica N°52 de San Isidro (Bs. As.) brismaggaliocchoa@gmail.com



Espera eterna

(2022)

Fotografías tomadas sobre murales marplatenses pintados en Escollera Sur.

Complementa "Muchacha en la Ventana" de S. Dalí, mirando el horizonte.

Simboliza la eterna espera de la mujer ante la pérdida en los mares de la ciudad. Acompañan y contienen los bloques de hormigón pintados de la escollera sur formando un refugio de contemplación.

Técnica mixta. Fotografía escollera sur, Diseño digital 3D impreso sobre canvas;
montado en chasis artesanal de MDF; intervenciones a mano con pintura acrílica.
65 x 45 x 19 cm.

Antonio Aquilia- Guillermo Dibbern
Proyecto @nadaescomoloves

 [Ingresá a la obra en perspectiva aquí](#)

La práctica docente desde el veganismo, como posicionamiento ético y político posibilitador del derecho a la educación

The teaching practice from veganism as an ethical and political standing point that facilitates the right to education

Sandra Inés Equis¹
Jorge Germán Bode²

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/veknv4711>

Resumen

La práctica docente sostenida desde el veganismo, como posicionamiento ético y político posibilitador del derecho a la educación, se constituye en una trama sostenida por un grito que contiene infinidad de gritos y un abrazo que alberga infinidad de abrazos. Grito que reúne los gritos de horror, sometimiento y opresión sufridos por los animales no humanos, y abrazo de confianza en la construcción de un mundo genuinamente respetuoso, amparador, justo, amable y pacífico para todas las especies. A partir de una perspectiva hermenéutica reflexiva y crítica acerca de la práctica docente, desde la cual la reflexión tiene la orientación de construir una sociedad justa e igualitaria mediante la transformación, en la trama reflexiva del presente texto entrelazamos interrogantes, construcciones argumentativas y breves narrativas de vidas, que involucran reflexiones entramadas a discusiones posibles de ser abordadas de manera dialógica. Asimismo, construimos principios éticos y políticos a modo de invitaciones inspiradoras en el movimiento reflexivo de nuestras prácticas docentes. Problematizamos el especismo que atraviesa prácticas culturales alienantes, a fin de ponerlo en reflexión mediante prácticas reflexivas creadoras de libertad. ¿Qué sentido tiene la práctica docente, si en su finalidad no habita el deseo y sueño movilizador de reflexión y colaboración, por la construcción de paz para todas las especies, como cuestión de derecho? Porque nadie tendría que rogar por la libertad como bien común en nuestro hogar compartido, la tierra, consideramos que la perspectiva vegana abraza la dignidad de infinidad de especies y necesita estar presente en toda práctica docente inclusiva.

Palabras clave: práctica docente; veganismo; derecho a la educación; inclusión.

Abstract

Teaching, as a practice sustained by veganism understood as an ethical and political approach that underpins the right to education, is a construct that is sustained by the cry of multiple cries and the embrace of multiple embraces. A cry with the force of terror, subjection and oppression that non-human animals are made to suffer; an embrace full of confidence in the genuine creation of a world full of respect, protection, fairness, kindness and peace for all the species alike. From a hermeneutically reflective and critical approach to teaching practices, where

reflection aims at building a fair and equal society through transformation, we will reflect on questions, arguments, and short life storylines, from tangled reflections to debates that can be approached by means of dialog. We also elaborate on ethical and political principles as an invitation that inspires to join the movement that reflects upon our teaching practices. We bring up and reflect on the issue of speciesism, transversal to alienating cultural practices, through reflective and liberating practices. What is the point of our teaching methods if their final goal does not welcome the wish and dream that trigger reflection and collaboration in pursuit of the construction of peace for all the species, who are entitled to such right? Because no one should beg for freedom, a common asset on this home we share, the Earth, we believe that the vegan perspective embraces the dignity of an infinity of species, and must be part of every inclusive teaching practice.

Keywords: teaching practice, veganism, right to education, inclusion.

Recepción: 19/03/2024

Evaluación 1: 07/04/2024

Evaluación 2: 02/05/2024

Aceptación: 12/05/2024

Introducción sobre el grito que exclama todos los gritos y la esperanza que alberga infinitas esperanzas

Es posible sentir los gritos de horror y sometimiento sufridos por los animales no humanos, sabiendo que también los gritos pueden no tener sonidos porque el sufrimiento se manifiesta desde su propio lenguaje. Es posible sentir la opresión también silenciada y ni siquiera gritada. Es posible sentir que algo no está bien y nos duele, cuando muchas veces la apropiación de las vidas de los demás animales es disfrazada de bienestar y maquillada de manera romántica. Los gritos se sienten, aún sin ser gritados, por quienes entendemos sintiendo, que toda vida merece ser vivida con libertad, cualquiera sea.

A continuación, compartimos a modo de ensayo, interrogantes, construcciones argumentativas, y breves narrativas de vidas que involucran reflexiones entramadas a discusiones posibles de ser abordadas de manera dialógica, al plantear prácticas docentes desde la perspectiva del veganismo. Asimismo, construimos principios éticos y políticos, a modo de invitaciones inspiradoras en el movimiento reflexivo, acerca de por qué la práctica docente sostenida desde el veganismo, se constituye en un posicionamiento ético y político posibilitador del derecho a la educación.

A lo largo del texto problematizamos el especismo que atraviesa prácticas culturales alienantes, a fin de ponerlo en reflexión mediante prácticas reflexivas creadoras de libertad. ¿Qué sentido tiene la práctica docente, si en su finalidad no habita el deseo y sueño movilizador de reflexión y colaboración, por la construcción de paz para todas las especies, como cuestión de derecho?

Entendemos la práctica docente desde una perspectiva hermenéutica reflexiva y crítica, mediante la cual la reflexión tiene la orientación de construir una sociedad justa e igualitaria a partir de la transformación. Porque nadie tendría que rogar por la libertad como bien común en nuestro hogar compartido, la tierra, consideramos que la perspectiva vegana abraza la dignidad de infinidad de especies y necesita estar presente en las reflexiones dinamizadas en toda práctica docente inclusiva.

Porque abrazamos la confianza en la construcción de un mundo genuinamente respetuoso, amparador, justo, amable y pacífico para todas las especies, donde el cuidado de sí, cuidado del otro, de cualquier otro y cuidado mutuo con consciencia planetaria, sean los gestos que prevalecen en nuestras vidas, clamamos por los gritos de opresión que no pueden silenciarse en la construcción del derecho a la educación.

El sentido ético y político de la práctica docente, a partir del veganismo como posibilitador del derecho a la educación

Cuando la vida de un animal no humano es apropiada, hay gritos de humanos que clamamos por ellos, por su dignidad que también es la nuestra, porque no podemos sentirnos libres ni dignos si el devenir de la humanidad es a costa del sufrimiento de otros seres o de la apropiación de otras vidas, cualesquiera sean.

Si la educación es una práctica de libertad, nos atrevemos a preguntar a modo de grito que reúne todos los gritos de dolor de los animales. ¿De qué derecho a la educación hablamos si en las prácticas docentes habilitamos que como humanos podemos apropiarnos de las vidas de otros seres? Si la educación nos hace libres, entonces qué entendemos por libertad. ¿Libertad de humanos a costa del padecimiento de otros seres o libertad como bien común que abraza la paz de todas las especies del planeta?

¿Qué sentido tiene la práctica docente, si en su finalidad no habita el deseo y sueño movilizador de reflexión y colaboración, en la construcción de paz para todas las especies como cuestión de derecho? En el mismo grito de dolor que representa la opresión animal, se sostiene el sentimiento de confianza que nos abraza, dándonos fuerzas en la construcción de un mundo genuinamente respetuoso, amparador, justo, amable y pacífico para todas las especies.

¿Qué sentido tienen nuestras prácticas docentes, si en los saberes que enseñamos desde diferentes campos del conocimiento, no se pone sobre el tapete la finalidad de construir un mundo respetuoso, justo, amparador y pacífico para todas las especies y en las transmisiones se avala la muerte y opresión de otros seres sintientes, cualesquiera sean? ¿Qué idea de mundo a construir transmitimos en el vínculo que les proponemos a lxs estudiantes con los animales no humanos? ¿Vínculos con individuos sintientes con derechos cuyas vidas debemos respetar o vínculos con productos/cosas/objetos cuyas vidas podemos tomar? Las decisiones educativas involucran el sentido ético y político que cada unx construye desde su lugar, avalando o no la

opresión y el maltrato a la tierra como hogar común. ¿Cómo construir paz si se avala desde las prácticas docentes la opresión de los animales no humanos? Estos y otros interrogantes creemos que necesitan dinamizarse como interpelaciones en el quehacer docente, por lo que es especialmente necesario entramarlos con la pregunta ¿Qué entendemos por práctica docente?

Sanjurjo (2002) explicita que la práctica reflexiva es un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de la teoría y de teoría a partir de la práctica. “Entendemos la *enseñanza*, desde el paradigma crítico, como la práctica socialmente construida, contextualizada socio-históricamente, cargada de valores, intenciones, por lo cual no puede analizarse desde la racionalidad técnica, sino de los significados, condicionantes e intereses que la determinan” (p. 23). Nos posicionamos en un enfoque hermenéutico reflexivo y crítico acerca de la práctica docente, desde el cual la reflexión tiene la orientación de construir una sociedad justa e igualitaria mediante la transformación. En este sentido, entendiendo la práctica como construcción social, cabe preguntarnos qué valores y significados atraviesan nuestras decisiones docentes con relación al derecho a la educación, en la construcción de paz para todas las especies, problematizando la naturalización del especismo como práctica violenta que avala la opresión de otras especies, en la cotidianeidad de la vida.

Los profesores pueden no ser conscientes de la naturaleza de su propia alienación, o pueden no reconocer el problema como tal (...). Esta es precisamente la idea de una teoría crítica: ayudar a los profesores a desarrollar una apreciación de la situación en la que se encuentran. (Giroux, 1987, p. 21)

En la práctica docente, son centrales los procesos reflexivos que permiten darnos cuenta y dar cuenta de las acciones propias y sus condicionantes, por lo cual la reflexión sobre nuestras acciones y el conocimiento generado a partir de tales reflexiones es fundamental. La práctica docente en clave vegana, involucra la invitación a dinamizar reflexiones problematizando prácticas que naturalizan, romantizan y avalan la opresión de animales no humanos. En el libro “Veganismo la revolución más grande” escrito por Carrión (2023), se expresa en el prólogo realizado por Martí³ “(...) el veganismo es una posición ética que rechaza el uso y la explotación de los animales para cualquier fin. No solo para la alimentación, también para el calzado y vestimenta, para experimentación, entretenimiento, trabajo, transporte y para lo que sea” (p. 16). Como se ha expresado, Sanjurjo (2002) manifiesta que la práctica reflexiva es un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de la teoría y de teoría a partir de la práctica, por lo cual como docentes podemos poner en reflexión cuánto de nuestras prácticas podrían o no, ser transmisivas de un posicionamiento ético y político que involucre el respeto a los animales no humanos. Martí (2023), en el mismo prólogo expresa:

El veganismo, al buscar la liberación de los animales no humanos, puede alcanzar la liberación total, marcando el fin de la división, de los odios, de los egos y de la desigualdad. En definitiva, el veganismo es un bien común, una vida plena, que genera felicidad para todos los seres. (p.17)

El quehacer docente involucra un sentido ético y político. Ético porque nos posicionamos reflexivamente en una perspectiva acerca de lo que entendemos por bien, y político porque

necesariamente asumimos una idea de sociedad que pretendemos ayudar a construir desde nuestras prácticas. Martí (2023) expresa que la liberación animal involucra el bien común, es decir que el veganismo abraza la idea de comunidad, como común unidad a partir de la protección a todos los individuos sintientes. Al respecto, retomamos la conclusión final expresada en la Declaración de Cambridge sobre la Consciencia (2012)⁴:

La ausencia de un neocórtex no parece impedir que un organismo pueda experimentar estados afectivos. Hay evidencias convergentes que indican que los animales no humanos poseen los sustratos neuroanatómicos, neuroquímicos y neurofisiológicos de los estados de consciencia, junto con la capacidad de mostrar comportamientos intencionales. En consecuencia, el peso de la evidencia indica que los humanos no somos los únicos en poseer la base neurológica que da lugar a la consciencia. Los animales no humanos, incluyendo a todos los mamíferos y aves, y otras muchas criaturas, entre las que se encuentran los pulpos, también poseen estos sustratos neurológicos. (Declaración de Cambridge sobre la Consciencia, 2012).

Este manifiesto deja en claro la consciencia que involucra la sintiencia de los animales no humanos, por lo cual, desde nuestras prácticas docentes reflexivas necesitamos habilitarnos a nosotrxs mismxs en nuestros propios procesos metacognitivos, revisitando en nuestras prácticas la posibilidad de haber vulnerado o vulnerar el respeto a los animales no humanos como individuos sintientes, a quienes no tenemos derecho de oprimir causando muerte, cautiverio, sufrimiento y apropiación de sus vidas.

La práctica docente reflexiva implica la construcción de la buena enseñanza. Podemos retomar a Fenstermacher (1989), quien expresa “Preguntar que es buena enseñanza en el sentido moral es preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales” (Fenstermacher, 1989, p. 158), es decir, que la práctica docente como buena enseñanza busca transmitir un saber o una práctica considerada culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa. Asimismo, Sanjurjo (2014) manifiesta:

(...) entendemos por buena enseñanza aquella que propone y provoca procesos reflexivos, genera el aprendizaje de relaciones activas con el conocimiento, busca la comprensión y apropiación significativa por parte de nuestros alumnos. Todo ello favorecido por un buen clima, por la autoridad del docente, ganada a través de su trato respetuoso y de sus conocimientos expertos” (p. 98).

En esta cita podemos desplegar la dimensión ética y epistemológica, entre otras. La ética, en cuanto a la actitud docente con relación al respeto a lxs estudiantes, y en la construcción de una sociedad más justa con igualdad de derechos, lo que implica un compromiso individual y social. La dimensión epistemológica supone que el docente necesita saber acerca del contenido a enseñar, cómo organizarlo, como también saber sobre el proceso de construcción histórica del mismo. En este sentido, el veganismo aporta constructos éticos, políticos y epistemológicos que nos ayudan a reflexionar sobre nuestras propias prácticas en cualquier campo del conocimiento,

por ejemplo, desde los aportes citados anteriormente inherentes a la Declaración de Cambridge sobre la Consciencia.

Igualmente, la Declaración de Toulon (2019)⁵, aporta constructos clave para reflexionar y resignificar la buena enseñanza. En esta Declaración lxs universitarixs del área del derecho dan respuesta a la Declaración de Cambridge, manifestándose sobre la necesaria decosificación de los animales no humanos. Tomamos a continuación algunos ítems desde los cuales podemos interrogar el sentido ético y político de nuestras prácticas docentes:

Que los animales deben considerarse universalmente como personas y no como cosas.

Que es urgente terminar de una vez por todas con el predominio de la cosificación.

(...) Que los derechos de las personas físicas no humanas serán considerados diferentes a los de las personas físicas humanas.

(...) Que toda reflexión en torno a la biodiversidad y el futuro del planeta debe pasar por la integración de las personas físicas no humanas.

Que de esa forma se acentuará el vínculo existente con la comunidad de los seres vivos, el mismo que puede y debe materializarse en el derecho. (...) (Declaración de Toulon, 2019)

Recuperamos estas manifestaciones, ya que nos interpelan sobre el mínimo de respeto que tendríamos que tener hacia las personas animales no humanos. Si en la pretendida construcción de una sociedad justa desde el campo educativo, no habita la intención de incluir el respecto a todos los animales con quienes cohabitamos la tierra, como hogar común, como cuestión de justicia, el concepto de inclusión y el derecho a la educación seguiría estando fragmentado, al habilitar la posibilidad de opresión a seres que forman parte de la comunidad toda, como biodiversidad que somos. Interrogar nuestras prácticas desde la perspectiva ética y política en clave vegana, implica interrogar cuánto de especismo habita en nuestras propias prácticas. “El movimiento animalista problematiza el especismo como una forma de constitución del «Hombre» moderno a partir del sometimiento y el trato desigual a los seres sintientes que no pertenecen a la especie *Homo sapiens*” (Méndez, 2020, p. 287), por lo que es relevante interrogar si este sometimiento está naturalizado en el devenir de la enseñanza, si pretendemos que se constituya en buena enseñanza.

Es posible problematizar nuestras prácticas dinamizando la metacognición, puesto que “Las actividades metacognitivas de reflexión acerca de los propios procesos de aprender y de enseñar son centrales para la formación docente” (Sanjurjo, 2002, p. 38). En este sentido, desde el veganismo podemos involucrar la capacidad para detectar situaciones problemáticas, evaluar los propios recursos para el abordaje de su resolución, planificar acciones y argumentarlas dando cuenta de los procesos realizados. ¿Qué situaciones problemáticas especistas podríamos ser capaces de interrogar en nuestras propias prácticas? Para Freire, reflexión es sinónimo de

concientización, entendida ésta como el proceso a través del cual la conciencia pasa de un estado ingenuo a un estado crítico. La praxis entonces implica un conjunto solidario entre reflexión y acción de manera indicotomizable, es decir, praxis reflexiva para la transformación del mundo. En este sentido, la perspectiva ética y política en clave de veganismo se involucra con la transformación del mundo, al promover la justicia y construcción de paz y libertad para todas las especies.

Para dinamizar procesos metacognitivos que interroguen nuestras propias prácticas, entre otros constructos, podemos retomar algunos de los argumentos a favor de la Didáctica que ha aportado Camilloni (2007) como justificación acerca del por qué y para qué de la Didáctica, a fin de compartir por qué el veganismo puede constituirse en un posicionamiento argumentativo en clave ética y política articulado al campo de la Didáctica.

En un argumento a favor de la Didáctica manifestado por Camilloni (2007) se expresa que:

a) La educación ha asumido variadas formas según los fines que la animan de acuerdo con las concepciones de sociedad, de cultura y de hombre que le sirven de sustento. (...) Si, por nuestra parte, creyéramos que todas las formas de influencia sobre las personas, independientemente de las posibilidades que ellas otorguen al despliegue de disposiciones personales y del respeto a su libertad, pueden ser consideradas modalidades legítimas de educación, entonces podríamos afirmar que la didáctica no es necesaria. (p.19)

La perspectiva vegana nos interpela a reflexionar a partir de este argumento, puesto que la educación brindada desde las prácticas escolares, en su mayoría, han sido y siguen siendo transmisivas de ideas naturalizadas sobre los animales no humanos, en cuanto que pueden ser usados para la alimentación de los seres humanos, además de considerarlos como herramientas de trabajo, diversión, deporte, medios de transporte, experimentación, investigación, visitas a espacios donde habitan animales, que pretenden ser didácticas pero tergiversan el sentido de la educación, por solo nombrar algunas formas de opresión. Las sociedades han reproducido culturalmente estas ideas y desde las escuelas se han tomado muchas veces sin cuestionamiento alguno, siendo reproductoras de alienación, por ejemplo, al llevar a lxs estudiantes a espacios donde los animales están dispuestos para la diversión, o a espacios donde sus vidas son sometidas de manera utilitaria para los seres humanos o transmitiendo solo prácticas hegemónicas de alimentación descuidando la diversidad de formas de nutrición a partir de la alimentación basada en plantas. Camilloni nos invita a reflexionar desde la Didáctica General sobre la legitimidad de toda forma de influencia sobre las personas, y desde esta reflexión podemos preguntarnos si respetamos la libertad inherente al derecho a la educación al naturalizar la opresión de otros seres, sin tensionar estas prácticas sociales, culturales y hasta de ciertos ámbitos de la ciencia ligados a poderes económicos hegemónicos que avalan la doblegación, en lugar de visibilizar las perspectivas científicas que defienden la libertad animal.

Matar animales, maltratarlos y oprimirlos no puede seguir formando parte de prácticas escolares acriticas que vulneran la convivencia con las demás especies. Al respecto, Tafalla (2022) en su libro “Filosofía ante la crisis ecológica. Una propuesta de convivencia con las demás

especies: decrecimiento, veganismo y rewilding”, manifiesta: “Los animales merecen respeto porque son sujetos, porque sienten placer y dolor, porque tienen recuerdos y expectativas y desarrollan relaciones sociales. Pero a la vez merecen reconocimiento y admiración por cómo contribuyen a cuidar el hogar común” (p. 25). Desde el veganismo se entiende la libertad como empatía con todas las especies animales, y podemos reflexionar sobre cómo la perspectiva mecanicista sigue presente en las prácticas escolares cuando se naturaliza la opresión animal.

En otro argumento a favor de la Didáctica, Camilloni (2007) expresa que:

d) Las decisiones acerca de para qué hay que aprender y, en consecuencia, qué es lo que las personas deben aprender en cada uno de los ciclos de su vida, desde la niñez hasta la edad adulta, han variado según los marcos sociales, culturales, económicos, políticos y, también, filosóficos, de cada pueblo, cultura, época, clase social y género. (...) Si pensáramos que las cuestiones curriculares básicas ya han sido resueltas y que no es imprescindible someter a crítica constante los principios teóricos y prácticas que las sustentan, entonces la didáctica no sería necesaria.” (p.20)

Desde el veganismo creemos importante poner sobre el tapete la necesidad de incluir en el currículum la construcción de respeto por todas las especies, tensionando como “la civilización industrial-capitalista-colonial-acelerada-insaciable” (Tafalla, 2022) ha vulnerado y sigue vulnerando la biosfera:

Pero, ¿cuántas vidas humanas han transcurrido en condiciones de justicia y cuántas en condiciones de injusticia? ¿Cuántos seres humanos han vivido en paz y libertad? ¿Cuántos han sido felices? La historia de estos últimos 11.000 años puede leerse como un avance progresivo en nuestra capacidad para dañar la biosfera, dañarnos a nosotros mismos e ir creando nudos de problemas enmarañados cada vez más complejos y difíciles de resolver”. (p. 36)

Si etimológicamente enseñar, del latín “insignare”, in (en) signare (señalar hacia), implica ofrecer señales que podemos pensar como guías para amparar la construcción de subjetividades respetuosas de la paz y libertad de todos, las prácticas desde la perspectiva vegana necesitan formar parte de todo currículum que entienda la educación como práctica de libertad, puesto que la convivencia respetuosa con los animales no humanos es una cuestión ética y política prioritaria en la práctica docente constructora de justicia, que involucra la construcción del cuidado del otro, cuidado de sí, cuidado mutuo y cuidado con consciencia planetaria en la enseñanza. Porque la igualdad como derecho desde la perspectiva vegana, abraza la inclusión de todos los seres como construcción posible de empatía infinita.

¿Por qué hemos sido y somos capaces de saborear el dolor del otro? ¿Cuánto las escuelas participaron y participan en que seamos capaces de vivir avalando la opresión de otros cosificándolos? ¿Cuánto las escuelas han ayudado a que la apropiación de lo diferente esté avalada sin considerar que toda inclusión tiene que involucrar a cualquier otro? ¿Por qué no ayudar a pensar desde las prácticas docentes, que gozar del derecho a la alimentación, no tiene por qué implicar gozar de la vulneración de otros más débiles? Si la educación como derecho nos

hace dignos y dignifica, cuánto de este derecho habita en nuestras prácticas si está habilitada la vulneración.

Cragolini (2021), desde la perspectiva filosófica desarrolla argumentaciones sobre la crueldad como articuladora de la cultura y expresa, “Pensar que algunas formas de vida de la comunidad de los vivientes merecen morir porque «solo son animales» forma parte de los modos en que se articula la crueldad (disimulada, negada) en el mundo biocapitalista” (p.16). En este sentido, podemos pensar también que desde las escuelas se ha enseñado a leer y escribir, habilitando formas de dominación y crueldad hacia otros seres sintientes. Si entendemos la alfabetización como derecho, en tanto práctica de enseñanza de lectura y escritura como forma de interpretar el mundo y de hacer en el mundo, necesitamos reflexionar si nuestras prácticas de alfabetización han sido y son posibilitadoras de la libertad de todxs, sin oprimir a nadie. Creemos que, al avalar la opresión a otros individuos sintientes, se oprime la práctica misma de la alfabetización inherente al derecho a la educación como posibilitadora de libertad. La perspectiva vegana, mueve la reflexión para preguntarnos si desde la enseñanza hemos colaborado en obturar en las subjetividades la construcción de la empatía, de la bondad, del respeto a otros seres, y por tanto hemos colaborado en obturar la libertad, al no escuchar los gritos de la opresión, que pueden estar en miradas silenciadas de animales no humanos y en voces de activistas que intentan visibilizar la opresión. Confiamos en que podemos deconstruir la crueldad que ha sido articuladora de la cultura, mediante prácticas docentes reflexivas desde el sentido ético y político que involucra la paz para todas las especies.

Narraciones donde habitan transformaciones de libertad

Caporossi (2009), ha expresado “(...) la acción de narrar puede ir más allá de lo que el sujeto puede prever, porque la acción humana se caracteriza por ser impredecible en cuanto a sus consecuencias y a sus resultados y además por ser irreversible” (p. 110). Una breve historia, un breve relato, puede ser portador de transformaciones. Entendiendo que el derecho a la educación supone diversos intentos en transformar la opresión en libertad, compartimos breves narrativas, como tramas de vidas interpeladas por el sufrimiento de los demás animales, quienes son personas de otras especies.

Carrión (2023), manifiesta que vivir enteramente de plantas ha sido una práctica que ha existido desde hace muchísimo tiempo, ya que en todos los momentos históricos diferentes personas han optado por una forma de vida sin causar daño a otros animales. Pero si indagamos sobre el origen del término *vegan*, este es atribuido a la *Vegan Society*⁶, que fue fundada en 1944 en Inglaterra por Donald Watson y Elsie Shrigley.

Donald Watson nació al Norte de Inglaterra en Mexborough, en 1910 y murió en 2005, a la edad de 95 años. Junto con su esposa, Elsie Shrigley, fueron cofundadores de la *Vegan Society*. Donald Watson es conocido por ser el creador del término *vegan*, en 1944. Fue profesor de carpintería y se dedicó asiduamente a la agricultura ecológica. ¿Cuándo y cómo vivenció el inicio a una vida

en la que decidió dejar de participar en la opresión de otros seres? Donal Watson ha compartido el siguiente relato, como respuesta a una entrevista⁷ realizada en diciembre de 2002 por George D. Rodger:

Uno de mis recuerdos más tempranos es el de las vacaciones en la granja de mi tío George donde vivía rodeado de animales interesantes. Todos ellos "daban" algo: el caballo de la granja tiraba del arado, el caballo más pequeño tiraba del carro, las vacas "daban" leche, las gallinas "daban" huevos y el gallo era un "despertador" muy útil; no me daba cuenta en ese momento de que también tenía otra función. La oveja "daba" lana. Nunca podía comprender qué "daban" los cerdos, pero parecían criaturas tan amistosas... siempre alegres de verme. Entonces, llegó el día en que uno de los cerdos fue matado: todavía tengo recuerdos vívidos de todo el proceso - incluyendo los gritos. Por supuesto... decidí que las granjas -y los tíos- tenían que ser reevaluados: la idílica escena no fue otra cosa que muerte en cadena, donde los días de cada criatura eran numerados en el momento en el que dejaban de ser útiles para los seres humanos. (Rodger, 2002. En Vegetarianismo Net)

En esta breve narrativa habita el tenor emocional sentido en el momento que fue presenciada la muerte de aquel cerdo, recuerdo cuyo relato manifiesta una transformación casi instantánea, porque la vivencia del sufrimiento, fue sentido con la intensidad que hizo que Donald pueda deconstruir en él mismo la idea de granja, como también problematizar lo transmitido por adultos. La consideración de los otros animales como cosas fue deconstruida a partir de lo vivido en aquella escena. También, en la misma entrevista, ha relatado como la idea de opresión y cosificación se transmite como naturalizada por diferentes sistemas sociales, como la familia, la escuela y la iglesia:

Viví en casa durante 21 años y durante aquel tiempo nunca escuché una palabra de mis padres, mis abuelos, mis 22 tíos y tías, mis 16 primos, mis profesores o el cura en relación a nada remotamente asociado con los deberes que deberíamos tener hacia "la divina creación". (Rodger, 2002. En Vegetarianismo Net)

Desde este relato se cuestionan estos sistemas institucionales, en tanto dispositivos de alienación, interpelados en tramos de esta historia de vida donde la fuerza de la empatía fue la generadora de transformación. Donald pudo construir genuino respeto, pese a que había sido históricamente obturado en su propia vida por diversas instituciones. Como sujetos humanos nos transformamos en nuestra propia identidad al comenzar a interactuar en el mundo con los demás animales como personas, sujetos de derechos, y ya no más como cosas y objetos de producción. “El relato sobre sí mismo, dará lugar a la constitución de la identidad personal, que debe manifestarse luego en la conducta, como resultado de lo que se narra para sí, como para los otros” (Alegre y Porta Vázquez, 2022, p.27). El relato compartido interpela la transformación de una trama de identidades. Tanto la identidad de la persona humana de Donald, portadora del relato, como de las identidades de personas animales de otras especies, cuyas vidas comienzan a ser respetadas puesto que dejan de ser consideradas cosas. Donald Watson, en la nombrada

entrevista expresa que, al realizar trabajos de jardinería, todo lo que excavaba lo hacía con un tenedor, y no con una pala, para proteger a las lombrices de tierra.

Si la intención de protección se sostiene en cada gesto de la cotidianidad de la vida, considerar a cualquier lombriz como merecedora de vida se constituye en una acción portadora de cuidado del otro, cuidado de sí y cuidado del mundo. Watson en la segunda guerra mundial se registró como objetor de conciencia, por lo que transmitió también en este acto el pacifismo que abraza el veganismo.

Otra historia que nos invita a reflexionar sobre transformaciones posibles, es la historia de Emily, aquella vaca que interpeló a toda una comunidad, en la cual muchas identidades se transformaron a fin de darle a Emily una vida en paz.

En noviembre de 1995, una de las tantas vacas que vienen a este mundo a ser consideradas productos, saltó de un cerco de casi dos metros. Esto sucedió en Hopkinton (Estados Unidos). La vaca quiso escapar de lo que sería su muerte. Tenía tres años y pesaba unos 700 kilos y luego de saltar, estuvo durante cuarenta días escondiéndose en aquella zona rural, escapando en medio de un clima de baja temperatura, de quienes querían recuperarla como producto. Fueron personas humanas de aquella comunidad quienes fueron cómplices de la vaca, protegiéndola, alimentándola y dando señales falsas para que no sea encontrada. Los miembros de aquella comunidad se conmovieron al saber de las ganas de vivir y ser libre de aquella vaca a quien decidieron llamar Emily. ¿Por qué Emily⁸ pudo vivir hasta el fin de su vida protegida y en paz? Porque una pareja decidió adoptarla logrando un acuerdo monetario, ya que su “dueño” accedió a venderla por un dólar, al sentirse también conmovido por lo sucedido. Siete años después Emily fallece con cáncer de útero, con diez años de edad. En aquella comunidad se construyó una estatua que la representa, a modo de memorial que honra a millones de animales que viven cosificados en la opresión, violencia y maltrato.

Siendo las prácticas docentes portadoras de sentido ético y político emancipador, las narrativas pueden ayudarnos a reflexionar para despojarnos de la matriz alienante que nos habilita a oprimir a otras especies. Estas narrativas nos podrían llevar a recordar posibles escenas de nuestras vidas en las cuales encontremos en nosotrxs mismxs aquella Emily, desde la cual se produce el encuentro con nuestra propia empatía desde la cual construimos el genuino respeto, y así nos inspiremos en una cadena de transformaciones de justicia y libertad. En esta y tantas narrativas puede habitar el encuentro con la ternura hacia cualquier especie, que involucra la ternura con unx mismx en la construcción del respeto que amerita la convivencia interespecies.

En el devenir de nuestras vidas, la vulneración del acceso a la información es una de las aristas empañadas que hace que muchas historias transcurran sin ser atravesadas por la posibilidad de construir respeto y justicia ante los animales no humanos, en tanto personas que están sometidas a actos de crueldad o cualquier forma de opresión. Paul McCartney ha expresado que "Si los mataderos tuvieran paredes de cristal, todos serían vegetarianos". En la Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, en el artículo 19 se incluye la libertad de buscar, recibir y difundir información.

Asimismo, en la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, en los artículos 13 y 17 se reconoce el derecho a buscar, recibir y difundir información. ¿Cuántas historias humanas podrían sumarse a reclamar por las personas animales como sujetos de derechos, si la información que involucra la cosificación de los animales no humanos saliera más a la luz en el devenir de la diversidad de las instituciones?

Hay prácticas culturales plagadas de amor y hay prácticas culturales plagadas de sufrimiento. Por ejemplo, festejar la desesperación de los caballos es un acto cultural en Argentina que tiene que dejar de existir. Entre las transformaciones que este mundo necesita, dejar de celebrar el maltrato a otro individuo sintiente es una decisión urgente, ya que además de generar sufrimiento a los caballos, contribuye con obturar en las subjetividades la construcción de la empatía y respeto por otros seres, ocasionando injusticias. En este sentido, el Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas, en la Observación General N° 26 sobre los derechos del niño y el medioambiente, con especial atención al cambio climático, expresa “Hay que proteger a los niños de toda forma de violencia física y psicológica y de la exposición a la violencia, por ejemplo la doméstica o la infligida a los animales”. (Naciones Unidas. Comité de los Derechos del Niño. Observación General N° 26, 2023, p. 7). La vulneración de los derechos de las infancias se vincula entonces a la vulneración de los animales no humanos, que no solo no debería ser presenciada, sino que no debería existir, si pretendemos construir genuina paz en la trama inter subjetiva que somos.

Preguntas, a modo de invitaciones inspiradoras en el movimiento reflexivo de nuestras prácticas docentes

Freire (1997) ha expresado en su libro Pedagogía de la autonomía, en el título “Enseñar exige estética y ética”, que “(...) No es posible pensar a los seres humanos lejos, siquiera, de la ética, mucho menos fuera de ella” (p. 34). En el continuo devenir que involucra la construcción del sentido ético y político del quehacer docente, pensamos que en las preguntas habita un gran poder, el poder de la posibilidad de transformación. Confiamos entonces en nuestro poder interior para la propia transformación habilitado desde las preguntas. Es por esto que hemos construido interrogantes que pueden ayudarnos como mediación dialéctica con nosotrxs mismxs. ¿Cómo podemos ayudarnos a nosotrxs mismxs a ser felices y libres y ayudar a todxs los seres a ser felices y libres, ya que no es posible la paz si participamos del padecimiento de cualquier ser? ¿Qué idea de sociedad queremos construir? ¿Qué idea de mundo deseamos construir? ¿Cómo construir justicia para todos los seres, ya que no es justo que el supuesto bienestar de los seres humanos sea a costa del padecimiento de otros, cualquiera sea este otro?

Con relación a los anteriores interrogantes, podemos vincular lo que en el año 2020 Pablo Rodríguez Lozano⁹ expresó, en el marco de una entrevista en vivo que fue realizada por el director de la Fundación Franz Weber¹⁰, Leonardo Anselmi. Lo manifestado fue, a modo de conclusión, luego de exponer un desarrollo exhaustivo sobre una recopilación de investigaciones realizadas en diversos lugares del mundo, en cuanto a las implicaciones ecológicas de la

ganadería: “(...) Si queremos erradicar la pobreza en el mundo, también hay que cambiar la dieta. (...) No solo es animalismo, sino el ecologismo, incluso la justicia social, la equidad entre los seres humanos requiere ese cambio en la alimentación”¹¹. El veganismo se sostiene desde el respeto a los animales no humanos como personas que son sujetos de derechos, pero sus implicancias ecológicas y con relación a la igualdad social están directamente vinculadas, por tanto, abraza la dignidad de todos los seres de la tierra. Esto ya ha sido expresado por Donald Watson en el año 1947, en el marco del 11º Congreso Vegetariano Mundial de la IVU (Unión Vegetariana Internacional) en Stonehouse, en el cual expuso cuatro afirmaciones¹² sobre el veganismo:

- 1) El veganismo establecería por primera vez una relación correcta entre el hombre y los animales.
- 2) Habría una gran mejora en la salud si el hombre volviera a su dieta frugívora original, eliminando así el riesgo de infección o envenenamiento que surge del uso de alimentos animales.
- 3) El veganismo podría abolir la desnutrición y el hambre.
- 4) El veganismo podría restaurar la fertilidad del suelo en todo el mundo. (11º Congreso Vegetariano Mundial de la IVU, 1947)

“(...) Pero como no existe el pensar acertadamente al margen de principios éticos, si cambiar es una posibilidad y un derecho, quien cambia -esto exige el pensar acertado- debe asumir el cambio operado” (Freire, 1997, p. 35). La posibilidad y derecho a la transformación como cambio puede acontecer si nos disponemos a la interrogación y diálogo con nosotrxs mismxs.

La catástrofe ecológica actual nos lleva a la necesidad de salir de la burbuja antropocéntrica que nos desvincula de la realidad, haciendo que no tomemos consciencia del ecocidio cometido por la humanidad. Para esto, Tafalla (2019) propone la perspectiva “ecoanimal”, a partir de una estética plurisensorial, ecologista y animalista, desde la cual podemos sentir el placer de la apreciación estética del mundo que habitamos:

En el caso de los animales, nuestra civilización intenta adaptarlos cada vez más a la cautividad y a las funciones que les imponemos, modificando sus cuerpos y conductas. Por eso hay que tener cuidado con los discursos sobre el bienestar de los animales, con los que se pretenden legitimar proyectos de explotación. Lo que los animales necesitan es el reconocimiento de sus derechos y no bienestar como una tirita que suavice su dominio o incluso como adaptación a él. Si queremos disfrutar de experiencias estéticas serias y profundas de apreciación de los animales, necesitamos que tanto ellos como nosotros seamos libres. (p. 254)

Desde el planteo de Tafalla (2019) proponemos una educación ecoanimal, que implica la reivindicación de una estética que aspira a ser a la vez ecologista y animalista, albergando sentido ético y político, puesto que ambas perspectivas son complementarias y se necesitan mutuamente para la protección de este planeta. Asimismo, podemos vincular la educación

ecoanimal con la ecopedagogía inspirada en el legado de Freire, quien explicaba al ser humano como en constante desarrollo, que interactúa con los demás y con el mundo fundando la pedagogía de la esperanza como práctica de libertad.

Ante la alarma planetaria de nuestro hogar común, la tierra, y el grito desesperado de diversidad de especies, compartimos principios éticos y políticos que hemos construido a modo de conclusiones por todo lo anteriormente compartido, porque creemos que se tornan urgentes en las reflexiones sobre nuestras propias prácticas, para hacer vida el derecho a la educación que abraza la totalidad planetaria.

✚ Principio de inofensividad

En todo acto educativo los saberes enseñados necesitan estar sostenidos desde la ética de la inofensividad. Un interrogante que puede ayudarnos a construir nuestras prácticas docentes en clave de respeto es: ¿Por qué lo que se está enseñando contempla la posibilidad de paz para todas las especies y no provoca daño a ningún ser, contribuyendo con la felicidad de todxs?

✚ Principio de reconstitución

En todo acto educativo los saberes enseñados necesitan ayudar a tomar consciencia de daños provocados por otros sujetos, generaciones o nosotrxs mismxs a cualquier ser y espacio, y ayudar a llevar adelante acciones para reconstituir lo dañado y crear entornos de paz. Un interrogante que puede ayudarnos a construir nuestras prácticas docentes en este sentido es: ¿Por qué lo que se está enseñando contempla la posibilidad de reconstituir la dignidad dañada de cualquier ser o entorno y ayuda a posibilitar genuina paz?

En ambos principios se intentan movilizar reflexiones que involucran el sentido ético y político en nuestras prácticas docentes, posibilitadoras del derecho a la educación en clave de inclusión en sentido amplio.

Desde la esperanza que alberga el sostén de nuestro grito y abrazo

Si el derecho es aquello que no debe faltar en la dignidad de cualquier ser, creemos que la educación inclusiva como derecho no puede habilitar prácticas de doblegación a otras especies, ya que no sería una inclusión genuina, ni construcción de paz genuina. Carrión (2023) en el prólogo de su libro expresa:

Quiero sugerir que el veganismo es una verdadera revolución, la más grande de la humanidad. Es la soberanía de nuestros cuerpos, es la independencia de las ataduras económicas de las grandes corporaciones de la industria alimentaria y de la salud, que sólo pretenden mantenernos irremediable e indefinidamente enfermos. Es la sanación de nuestro planeta. Es, fundamentalmente, la libertad de nuestros hermanos animales no humanos, quienes carecen de voz para luchar, pero no para sufrir, que son nuestro espejo como sociedad y nos devuelven

siempre la misma imagen: violencia. Por eso, el veganismo, al buscar la liberación de los animales no humanos, alcanza la liberación total, porque marcará el fin de la división, de los odios, de los egos. Un bien común, una vida plena, con la máxima felicidad para todos los seres”. (pp. 11-12)

La ciudadanía activa necesita construirse desde el poder preguntarnos por qué no participar de la construcción de la opresión. Por lo que necesitamos interrogar las contradicciones que transmitimos a partir de la propia práctica cuando el amor político no contempla la dignidad de todos los individuos. Si el deseo y sueño colectivo es la paz como derecho, ya es hora de que esta paz sea deseada, soñada y construida para todos los seres del planeta. ¿Cómo podemos sentirnos libres y en paz si nuestras vidas se construyen a costa del sufrimiento de otros, de cualquier otro? ¿Cómo podemos considerar la educación como un acto de amor político, si nos cerramos a admitir que todas las especies merecen paz y que la humanidad tiene que dejar de doblegarlas?

Concluimos este grito y abrazo con el postulado/mantra transmitido en el siglo III a. C por Vyasa, legendario maestro y escritor Indio, “Lokah Samastah Sukhino Bhavantu. Shanti”: "Que todos los seres, de todos los mundos, sean felices y libres, y que nuestros pensamientos, palabras y acciones, contribuyan a la felicidad y la libertad de todos. Paz".

Referencias Bibliográficas

Alegre M. A. & Porta, L. G. (2022). Narrativa de sí: conceptos e ideas que ayudan a recorrer su construcción conceptual. *Entramados*, Vol. 9, No12, julio - diciembre 2022, ISSN 2422-6459

<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/6493/6750>

Camilloni, A. (2007). Justificación de la Didáctica: ¿Por qué y para qué la didáctica? En Camilloni, A. (Coord.). *El saber didáctico*. Paidós.

Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En Sanjurjo L. (Coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. HomoSapiens.

Carrión, H. (2023). *Veganismo la revolución más grande*. Pocket.

Comité de los Derechos del Niño (2023). Observación general N° 26, relativa a los derechos del niño y el medio ambiente, con particular atención al cambio climático. <https://www.ohchr.org/es/documents/general-comments-and-recommendations/crcgc26-general-comment-no-26-2023-childrens-rights>

Cragolini, M. (2021). Vivir de la sangre de otro: la violencia estructural en el tratamiento de humanos y de animales. Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral. Libro digital, PDF/A - (Vera Cartonera / Almanaque). Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-692-271-5. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/170061/1/Vivir-de-la-sangre-de-otro.pdf>

Declaración de Toulon, 29 de marzo de 2019. https://www.univ-tln.fr/IMG/pdf/declaracion_de_toulon_esp.pdf

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza. En Wittrock, M. (Comp.). *La investigación en la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.

Giroux, H. (1987). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.

Low, P., Panksepp, J., Reiss, D.; Edelman, D., Van Swinderen, B. & Koch, C. (2017 [2012]). La Declaración de Cambridge sobre la Consciencia. *Ética Animal* [referencia: 7 de julio de 2022] <https://www.animal-ethics.org/declaracion-consciencia-cambridge/>

Mendez, A. (2020). América Latina: movimiento animalista y luchas contra el especismo. *Nueva Sociedad. Animales y Animalismos*. No 288, julio-agosto de 2020, ISSN: 0251-3552. [https://static.nuso.org/media/articles/downloads/2.TC Mendez 288.pdf](https://static.nuso.org/media/articles/downloads/2.TC_Mendez_288.pdf)

Rodger, G. (2002). Entrevista a Donald Watson Fundador de la Vegan Society. Traducción de Vegetarianismo.net. <https://www.vegetarianismo.net/servejeta/entrevista-donald-watson.html>

Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Homo Sapiens.

Sanjurjo, L. (2014). El aula como oportunidad: ¿aprovechada o perdida? En Trillo Alonso, F. y Sanjurjo. *Didáctica para profesores de a pie*. Homo Sapiens Ediciones.

Tafalla, M. (2019). *Ecoanimal. Una estética plurisensorial, ecologista y animalista*. Plaza y Valdés.

Tafalla, M. (2022). *Filosofía ante la crisis ecológica. Una propuesta de convivencia con las demás especies: decrecimiento, veganismo y rewilding*. Plaza y Valdés.

Notas

¹ Profesora en Ciencias de la Educación. Psicopedagoga. Diplomatura Superior en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares en contexto (FLACSO). Postítulo de Actualización Académica en Epistemología con orientación en Humanidades y Ciencias Sociales (ISP 13). Especialista en Educación y TIC (Ministerio de Educación de la Nación). Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes (UNL). Magister en Práctica Docente (UNR). Quehacer docente y de investigación en Nivel Superior. Activista Vegana. Contacto: sandrainesquis@gmail.com

² Profesor de Nivel Primario (ISP 10). Docente Facilitador de la Convivencia (Ministerio de Educación de Santa Fe). Técnico Superior en Orientación para el Desarrollo Personal/ Counseling. Docente a cargo de la cátedra de Geografía Ciclo Orientado de Escuelas Secundarias. Capacitación Docente en Educación Musical (Ministerio de Educación de Santa Fe). Docente Capacitador de la Formación de Tutores/as como Facilitadores/as de la Convivencia (Ministerio de Educación de Santa Fe). altenativosalud@yahoo.com.ar

³ Manuel Alfredo Martí. Presidente de la Fundación UVA (Unión Vegana Argentina). <https://www.unionvegana.org/>

⁴ La Declaración de Cambridge sobre la Consciencia fue redactada por Philip Low y revisada por Jaak Panksepp, Diana Reiss, David Edelman, Bruno Van Swinderen, Philip Low y Christof Koch. La Declaración fue proclamada de forma pública en Cambridge, Reino Unido, el 7 de julio de 2012, en la Conferencia sobre la Consciencia en Humanos y Animales no Humanos en memoria de Francis Crick, celebrada en el Churchill College de la Universidad de Cambridge, por Low,

Edelman and Koch. La Declaración fue firmada por los participantes de la conferencia esa misma tarde, en presencia de Stephen Hawking, en el Salón Balfour del Hotel du Vin en Cambridge, Reino Unido.

⁵ La Declaración de Toulon fue proclamada oficialmente el 29 de marzo de 2019, durante la sesión del coloquio sobre La personalidad jurídica de los animales (II), realizado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Toulon (Francia).

⁶ Página oficial de *The Vegan Society* <https://www.vegansociety.com/>

⁷ Publicada en Foods for Life. 15 de diciembre, 2002. Traducción publicada en <https://www.vegetarianismo.net/servejeta/entrevista-donald-watson.html>

⁸ Uno de los espacios para acceder a más detalles de la historia de Emily es <https://ongteprotejo.org/articulos/la-historia-de-emily-la-vaca-que-movilizo-a-una-comunidad/#:~:text=Emily%20muri%C3%B3%20a%20los%2010,su%20tumba%20en%20Peace%20Abbey.>

⁹ Pablo Rodríguez Lozano es investigador postdoctoral en el Departamento de Geografía de la Universitat de les Illes Balears. <https://www.uib.es/es/personal/ABJM2Mzc4Mg/>

¹⁰ La Fundación Franz Weber, con sede en Suiza, está abocada desde 1975 a la protección y preservación de los animales y sus hábitats en todo el mundo, colaborando con diferentes organizaciones locales. <https://www.ffw.ch/es/>

¹¹ En la entrevista se abordan interrogantes como ¿Cuánta agua se gasta en una dieta omnívora vs una vegana?, ¿Cuál es la huella de contaminación en cada dieta? Enlace para acceder al desarrollo de toda la entrevista: <https://www.youtube.com/watch?v=CrHojxMAQ2U&t=13s>

¹² Síntesis del 11º Congreso Vegetariano Mundial de la IVU 1947, Stonehouse, Inglaterra <https://www.ivu.org/congress/wvc47/veganism.html>



Gran ola de Kanagawa

(2024)

Siglos de diferencia, pero la misma situación de indefensión ante la furia del mar.
Secuencia alterna y fragmentada de "La Gran Ola de Kanagawa" de F.Hokusai, con los murales
de la Escollera Sur.

Técnica mixta. Diseño digital 3D impreso sobre canvas; montado en chasis artesanal de MDF;
intervenciones a mano con pintura acrílica.

112 x 45 x 19 cm

Antonio Aquilia- Guillermo Dibbern
Proyecto @nadaescomoloves

 [Ingresá a la obra en perspectiva aquí](#)

La expansión de la secundaria para jóvenes y adultos en Argentina. Principales explicaciones y algunas preguntas pendientes

The expansion of secondary school for youth and adults in Argentina. Main explanations and some pending questions

Julián Olivares¹

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/8t4h63vjs>

Resumen

La educación secundaria para jóvenes y adultos se ha expandido de modo notorio en Argentina durante las últimas décadas. Así, desde los setenta hasta la actualidad esta modalidad ha tenido un importante crecimiento, garantizando el derecho a la educación para miles de sujetos que reingresan al secundario a través de diversas ofertas con formatos escolares flexibles. Al respecto de este asunto, con frecuencia la bibliografía especializada ha explicado su evolución delimitando distintos períodos temporales diferenciados según las orientaciones de los gobiernos de turno. Partiendo de esa base, el presente artículo tiene como objetivo analizar la manera en que los estudios científicos han caracterizado esas etapas históricas para explicar el desarrollo de la secundaria para jóvenes y adultos en Argentina. En la exposición se presentan sus contribuciones, como así también una serie de interrogantes y problemas que se originan de sus investigaciones.

Palabras clave: educación secundaria; educación de jóvenes y adultos; estado del arte.

Abstract

Secondary education for youth and adults has expanded remarkably in Argentina during the last decades. Thus, from the seventies to the present, this modality has had a significant growth, guaranteeing the right to education for thousands of subjects who re-enter secondary school through various offers with flexible school formats. Regarding this matter, the specialized bibliography has frequently explained its evolution by delimiting different time periods differentiated according to the guidelines of the governments in power. Starting from this base, this article aims to analyze the way in which scientific studies have characterized these historical stages to explain the development of secondary education for youth and adults in Argentina. In the exhibition, their contributions are presented, as well as a series of questions and problems that originate from their investigations.

Keywords: secondary education; education for youths and adults; state of the art.

Recepción: 25/03/2024

Evaluación 1: 01/04/2024

Evaluación 2: 02/05/2024

Aceptación: 13/05/2024

Introducción

Una de las expresiones del proceso de masificación de la educación secundaria en Argentina ha sido la importante expansión que ha tenido durante las últimas décadas aquella destinada específicamente a jóvenes y adultos. Así, desde los setenta hasta la actualidad las ofertas enfocadas en este sector de la población han tenido un notable crecimiento en todo el territorio nacional. En términos concretos, la educación de jóvenes y adultos (de aquí en adelante, EDJA) ha permitido que una cantidad cada vez mayor de sujetos puedan regresar a la escuela y finalizar sus estudios secundarios, a través de una gran variedad de propuestas de escolarización (De la Fare, 2013; Finnegan, 2016; Finnegan et al., 2021).

Al respecto, los estudios especializados en la temática por lo general remiten al contexto político nacional para explicar la forma en que se desarrolló la modalidad, delimitando su evolución en distintos períodos históricos. De este modo, es común que se diferencie una etapa originaria de la secundaria para jóvenes y adultos en el marco de la Revolución Argentina (1966-1973), de otra de mayor impulso y profundización de sus características específicas durante los comienzos del tercer gobierno peronista (1973-1976). La última dictadura militar (1976-1983) es otro punto de inflexión debido a que supone un retroceso para la EDJA, mientras que lo opuesto ocurre con el retorno a la democracia, que fue acompañado de un notorio crecimiento de sus ofertas. La década de 1990 es abordada como un momento muy negativo para la educación de jóvenes y adultos en el marco de la aplicación de la Ley Federal de Educación (donde la EDJA pierde su carácter de modalidad), pero en el siglo XXI hay un nuevo impulso de la mano la sanción de la obligatoriedad de todo el secundario y el despliegue de iniciativas inclusivas para este sector de la población (Brusilovsky y Cabrera, 2006; Canevari, 2010; Filmus, 1992; Herger y Sasser, 2021; Rodríguez, 2008).

Reconociendo sus aportes, el presente artículo busca analizar la manera en que los estudios científicos han caracterizado distintas etapas históricas para explicar la evolución de la educación secundaria de jóvenes y adultos en Argentina. Con este fin, se comienza exponiendo cómo se ha expandido la escolaridad en Argentina y la forma concreta que tomó el nivel medio de la EDJA en el país. Luego se sistematizan los planteos de aquellos autores que delimitan distintos períodos temporales para estudiar el desarrollo de la modalidad. Por último, se finaliza con una serie de interrogantes y problemas que surgen en base a esa periodización en la que coincide por lo común la bibliografía especializada.

El escrito se posiciona desde un enfoque materialista, que parte de entender a la escolarización como una de las formas en las que se lleva a cabo en el capitalismo la formación de los sujetos para su participación del proceso de producción y consumo social (Hirsch y Río, 2015; Iñigo, 2020). En este tipo de organización social, la reproducción ampliada del capital a partir de la apropiación de una parte cada vez mayor del plusvalor generado por los trabajadores es la que guía el movimiento general de la sociedad (Marx, 2008). De este modo, la intervención estatal se comprende a partir de su papel como garante de las condiciones en las cuales se realiza la acumulación de capital. Es decir, el Estado no es entendido en este artículo como un ente neutro,

ni tampoco como un instrumento de determinada clase social, sino en tanto representante del capital como relación social general (Iñigo Carrera, 2013). Así, las políticas educativas (en este caso para jóvenes y adultos), son abordadas como formas concretas en que se realiza la necesidad del capital de reproducir a la fuerza laboral con determinados atributos. Desde esta perspectiva, por consiguiente, la educación, la política y la economía son analizadas en su unidad material, ya que la propia acumulación capitalista es la que requiere que a nivel general los sujetos adquieran diversos conocimientos en su pasaje por los espacios escolares, como por ejemplo la capacidad de leer y escribir, de razonar para resolver problemas o de reconocerse como ciudadanos (Hirsch, 2022; Hirsch y Río, 2015)².

Masificación de la educación secundaria y el papel de la educación de jóvenes y adultos en el sistema educativo argentino

La expansión y desarrollo de las relaciones capitalistas en todo el planeta ha corrido de la mano no solo de la aparición de los sistemas educativos de masas en cada territorio nacional, sino también del aumento de la cantidad de años que los sujetos transitan por ellos. Entre otros aspectos, durante las últimas décadas la extensión de la escolaridad se ha manifestado en una creciente masificación de la educación secundaria en la población, dando como resultado que se incremente la cantidad de individuos que asisten y egresan de la misma a escala mundial. Los estados nacionales en general han acompañado y potenciado este proceso a través de distintas acciones que tienden a ampliar el acceso, la permanencia, la finalización y el reingreso de quienes abandonaron antes de completarlo, entre las que puede destacarse la sanción de la obligatoriedad parcial o total del nivel (Acosta, 2011; Benavot, 2006; Briseid y Caillods, 2004; Iñigo y Río, 2017).

Argentina no ha estado aislada de este movimiento de carácter general, ya que desde mediados del siglo XX se ha dado en el país un incremento de la cantidad de alumnos y egresados, como así también del gasto destinado a la educación secundaria (Acosta, 2012; Cappellacci y Miranda, 2007; Rivas y Dborkin, 2018). En el mismo sentido, el Estado ha impulsado diversas medidas para potenciar este desarrollo, como por ejemplo la sanción de la obligatoriedad de todo el nivel a partir de la aprobación de la Ley Nacional N° 26.206 (más conocida como Ley de Educación Nacional o LEN) a comienzos del siglo XXI. No obstante, la expansión del secundario en el territorio argentino no ha ocurrido sin conflictos. Así, no solo se ha desplegado a través de una creciente diferenciación educativa como resultado de la descentralización educativa y de la conformación de circuitos escolares con formatos y calidades muy disímiles (Botinelli, 2017; Braslavsky, 1989; Tiramonti, 2019), sino que al mismo tiempo una parte importante del estudiantado no logra avanzar de manera normal por la escuela media, lo cual se expresa en importantes niveles de abandono, repitencia y sobreedad. No es casual que todo un sector de la población joven y adulta no haya finalizado el secundario ni se encuentre estudiando (Acosta, 2012; Riquelme et al., 2018; Sirvent, 2005; Terigi et al., 2012).

Hasta finales de la década de 1960 los mayores de edad que quisieran obtener el título secundario en el territorio argentino debían hacerlo en un bachillerato común en el turno nocturno, al cual se regía por la misma normativa que las escuelas que habían abandonado o

nunca habían empezado. Eso hacía que no fueran espacios muy atractivos para finalizar el nivel medio (Graizer, 2008). Ante ello, la aparición de la educación secundaria para jóvenes y adultos en el país en el año 1970 buscó dar respuesta a las necesidades de escolarización de ese sector de la población (Canevari, 2010; Filmus, 1992). A partir de entonces, esta se ha expandido de forma notoria en todo el territorio nacional, alcanzando un importante peso dentro del sistema educativo (De la Fare, 2013; Finnegan, 2016). Según una investigación reciente, 1 de cada 5 individuos que terminan la secundaria en Argentina lo hacen en la EDJA (Finnegan et al., 2021).

Dicha expansión se ha dado a través de la creación de una gran variedad de propuestas de escolarización con formatos escolares diversos, algunos más flexibles y otros más cercanos a la escuela común en lo que refiere, por ejemplo, a sus diseños curriculares, a las condiciones de contratación de los docentes y a los espacios en los cuales se lleva a cabo el proceso educativo (Autor, 2021; Burgos, 2018; Canevari y Yagüé, 2014; Donvito y Otero, 2020). Los Centros Educativos de Nivel Secundario (más conocidos como CENS), el Bachillerato Libre para Adultos, Los Bachilleratos Nocturnos o más recientemente el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (comúnmente llamado FinEs) han sido algunas de las ofertas más importantes en esta evolución, por el alcance masivo que han tenido.

La evolución del nivel medio de la EDJA y el escenario político nacional en la bibliografía especializada

Distintas investigaciones científicas han estudiado el derrotero histórico de la educación secundaria de jóvenes y adultos desde sus orígenes hasta la actualidad en Argentina, considerando cómo las orientaciones políticas de los gobiernos determinaron el curso que tomó la EDJA³. Así, por ejemplo, obras como las de Canevari y Yagüé (Canevari, 2005; 2010; Canevari y Yagüé, 2014) delimitan distintas etapas por las que dicho proceso fue pasando⁴:

- Una etapa de formación inicial de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) durante la denominada Revolución Argentina. En ella, la dictadura desarrolló una agenda educativa para jóvenes y adultos en el marco de una serie de acuerdos internacionales entre los distintos países de América Latina con Estados Unidos, que buscaban extender la “hegemonía” de ese último espacio nacional. Es en este período donde aparecieron las primeras ofertas formales de educación secundaria para esta porción de la población en el territorio argentino, siendo la más conocida de ellas los CENS.
- Una etapa de notoria expansión de la EDJA durante el tercer gobierno peronista. En esta fase, se habría modificado el enfoque general de la modalidad, de acuerdo con los fines de un proyecto de “liberación nacional”. En consonancia, las ofertas del nivel medio para jóvenes y adultos tomaron un fuerte impulso en el país, lo que se manifestó en la ampliación del número de alumnos y establecimientos educativos, como también de cambios normativos y curriculares (algunos de los cuales no llegaron a aprobarse por la intervención de la DINEA en 1975).
- Una etapa de retroceso con el Proceso de Reorganización Nacional. Aquí, el gobierno dictatorial habría arremetido contra la EDJA y la DINEA. Por consiguiente, la modalidad

se estancó y en espacios geográficos como la provincia de Buenos Aires las reformas políticas tendieron a atacar los avances de la secundaria de jóvenes y adultos, a la vez que asimilarla al resto del sistema educativo.

- Una etapa de nuevo despegue de la modalidad, a partir de la vuelta a la democracia durante la década de 1980. En este caso, hubo un importante crecimiento de la EDJA, expresado en el aumento de su oferta y su matrícula.
- Finalmente, una etapa de fragmentación durante la década de 1990, que se dio mediante el traspaso de las instituciones a las jurisdicciones y la sanción de la Ley Federal de Educación. Entre varias transformaciones significativas, además del cierre de la DINEA, en este período la descentralización del sistema educativo hizo que se incrementaran las diferencias entre las ofertas a nivel provincial y a la par que la falta de recursos reforzó una tendencia a que muchos CENS pasaran a alojarse en escuelas comunes en el turno vespertino o nocturno, tomando la forma escolar que se conoce en mayor medida hoy en día.

En su ya clásico libro acerca del papel de las demandas del movimiento obrero por el acceso a la educación, Filmus (1992) también analiza la evolución de la secundaria de jóvenes y adultos en Argentina a la vista de distintas etapas, determinadas por los objetivos de los sucesivos gobiernos⁵. De esa manera, este autor afirma que durante la Revolución Argentina los CENS tuvieron un carácter de prueba piloto y un desarrollo limitado, puesto que la dictadura era reticente a ampliar dicha experiencia y generar participación en las masas. Como contrapartida, plantea que esto se modificó con el tercer gobierno peronista. En este el propósito de la DINEA se enmarcó en un proceso de “liberación nacional”, lo que se reflejó en una extensión masiva y dinámica de los CENS, a la vez que en una gran participación de las organizaciones políticas y sindicales, respondiendo a una demanda de los trabajadores por acceder a un derecho.

No obstante, Filmus alega que con la llegada de la dictadura en 1976 las ofertas de educación para jóvenes y adultos fueron vistas con desconfianza, al no ser estructuras rígidamente formalizadas y tener fuertes vínculos con las organizaciones de los trabajadores. Como consecuencia, explica que el crecimiento de esta experiencia se volvió más lento e inclusive se atacó a la DINEA y se intentó transferir los CENS a la Dirección Nacional de Enseñanza Media y Superior (algo que habría sido impedido por la presión de la comunidad educativa y los sindicatos). En esta fase considera que la prioridad de la EDJA fue la formación ideológica para garantizar el orden, la disciplina y la autoridad. Esto implicó un mayor control sobre los docentes y los contenidos brindados en los CENS, así como modificaciones en su funcionamiento. Por último, con el fin de la dictadura en 1983 y la llegada del radicalismo al gobierno, sostiene que la función principal de la EDJA pasó a ser garantizar la aceptación y funcionamiento de las instituciones democráticas, con lo que se vio un nuevo impulso de la modalidad. Según el autor, si bien aumentó el número de CENS creados por año, la prioridad estuvo puesta en incrementar la cantidad de estudiantes matriculados.

A pesar de estos cambios, Filmus indica tres aspectos que recorren los diferentes períodos atravesados por la educación secundaria de la EDJA desde su fundación. En primer lugar, una tendencia constante de asimilación de la normativa y funcionamiento de los CENS al resto de la

educación común, dejando de lado las particularidades del sujeto adulto como también las diferentes necesidades regionales a lo largo del país. En segundo, una falta de profundización de la formación profesional dentro del currículum de los CENS, como a la par un sesgo hacia diseños enfocados en actividades administrativas, comerciales o del sector de servicios. En tercera medida, la escasa participación real de las organizaciones sindicales y sociales en la orientación de los CENS y de la EDJA en general, cuya labor quedó limitada a brindar el espacio físico y los recursos materiales para que los establecimientos del nivel secundario de la modalidad pudieran funcionar de manera regular.

Rodríguez comparte una postura similar al analizar el origen de la DINEA y las ofertas del secundario para jóvenes y adultos en Argentina. La autora argumenta que el impulso del nivel medio para esta porción de la población en el territorio nacional atendía a dos elementos fundamentales. Por un lado, al discurso de los organismos internacionales acerca de la importancia de fomentar la EDJA como modo de consolidar el desarrollo económico. Por el otro, a la imposibilidad de la Revolución Argentina de generar una propuesta que tuviera arraigo en las masas en un contexto de avance acelerado de la ideología del peronismo (Rodríguez, 1997)⁶.

Siguiendo ese enfoque, alega que el objetivo de la dictadura era crear una política dirigida a aquellos sectores que representaban un problema para la seguridad nacional (Rodríguez, 2008). En simultáneo, sostiene que esta perspectiva habría variado durante los tres años del tercer gobierno peronista, más influenciado por las ideas de Freire, que condujeron a notables cambios en la modalidad. Sin embargo, afirma que la dictadura y los posteriores gobiernos “neoliberales” significaron un retroceso para la EDJA. En particular, la autora demarca tres sentidos del deterioro de la misma a lo largo la década de 1990: primero, su fragmentación por la implementación de la reforma educativa; segundo, la pérdida de especificidad al colocar a la EDJA dentro de los regímenes especiales en la Ley Federal de Educación y la falta de acciones para avanzar en su expansión; tercero, la desarticulación de la formación para el trabajo.

Baraldo, por su parte, estudia de modo puntual el desarrollo de la propuesta educativa de los CENS y su vinculación con la conformación de una fuerza social y política que cuestionase el capitalismo (Baraldo, 2020). Con esta finalidad, la autora realiza un recorrido por su origen y evolución en la década de 1970, indagando si dicha oferta respondía a alguna estrategia puntual dentro del movimiento obrero. Para ello, presta atención a la participación de los trabajadores en este espacio del nivel secundario. A diferencia de los trabajos mencionados previamente que hacen hincapié en los proyectos de los distintos gobiernos, su investigación coloca a la lucha de clases como causa política central del curso que tomó la educación media de jóvenes y adultos⁷.

En un primer momento, la autora sostiene que el desarrollismo fomentó a la EDJA como parte de una iniciativa de “creación de hegemonía” de los gobiernos locales y de Estados Unidos, como también por la necesidad de contar con menos población analfabeta y sin “calificación” para poder explotar. Como correlato, muestra que tenían un gran peso las teorías del capital humano y el desarrollo de la comunidad (Baraldo, 2015). Es en este punto donde se señala que en Argentina el origen de los CENS estuvo inserto en una estrategia de contención ideológica, centrada en una formación ciudadana y moralizante (Baraldo, 2015).

No obstante, también según Baraldo, con el tercer gobierno peronista se dio un cambio en la orientación de la EDJA y de los CENS, determinado en este caso por la propia estrategia de las organizaciones de la clase trabajadora. Entre otras transformaciones, se pasó de una concepción moralista del adulto a una más política que veía al estudiante como un trabajador (Baraldo, 2016). A la vez, se potenció la extensión de los CENS hacia el interior del país y las nuevas sedes en su mayoría fueron concebidas en sindicatos (Baraldo, 2020).

Brusilovsky y otros autores (Brusilovsky y Cabrera, 2005; Brusilovsky, 2006; Brusilovsky et al., 2010) investigan este asunto a través de lo ocurrido en el nivel medio de la EDJA en la década de 1990. Al respecto, Brusilovsky y Cabrera afirman que las reformas que sucedieron en los noventa tuvieron como orientación una ideología “neoconservadora” y “neoliberal”. Es así que la normativa impulsada desde la esfera estatal expresa para las autoras las necesidades de dominación de la “nueva derecha”⁸. Por un lado, se plantea que la ideología neoconservadora avanzó en una valorización de la moral cristiana y nacionalista, que fue plasmada incluso en los diseños curriculares. Por el otro, que hizo retroceder al Estado en sus responsabilidades con la sociedad, asignando a este una función de control y asistencia (Brusilovsky y Cabrera, 2006).

Las autoras indican de igual manera que la disolución de la DINEA, la transferencia de las instituciones secundarias de la modalidad a las jurisdicciones y el pasaje de la EDJA a la categoría de regímenes especiales tuvo un impacto regresivo. Entre otros aspectos, alegan que ello reforzó su naturaleza compensatoria (centrada en posibilitar el reingreso de quienes abandonaron la escuela, sin resolver las disparidades que existen en sus chances de escolarización) y a la par suscitó una notable fragmentación. Al mismo tiempo, observan que esto promovió la conformación de un cuasi mercado educativo paralelo de ofertas privadas para la finalización del secundario, de menor duración y con divergencias en temas centrales como el régimen de cursada (Brusilovsky y Cabrera, 2006).

Brusilovsky menciona también que las políticas educativas de la década de 1990 implicaron una pérdida de su especificidad y una absorción de las normas del resto del sistema educativo. Alega que en la provincia de Buenos Aires, a partir de la puesta en marcha de un nuevo plan de estudios en 1995, se profundizó un escenario de “injusticia curricular” que aumentó la diferenciación educativa. Esto se debe para la autora, entre otros factores, a la reducción de la formación general, a la vez que a la falta de democracia en su aplicación, la cual se llevó adelante en un contexto de descentralización producida por la Ley Federal de Educación (Brusilovsky, 2005).

Una diversidad de autores se dedica a estudiar la evolución de la modalidad en el siglo XXI, y más específicamente el desarrollo del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos II, mejor conocido como FinEs II, en su trayecto del nivel secundario⁹. En este punto, la principal explicación sobre el surgimiento del programa FinEs II sostiene que a través de su creación el Estado buscaba fomentar la inclusión educativa. De esta manera, la acción estatal tenía como fin garantizar el derecho a la educación para aquellos sectores a los que el “neoliberalismo” o el “expulsivo” sistema escolar argentino se los habría negado.

Así, las políticas del kirchnerismo en el gobierno durante el siglo XXI estarían contrapuestas con la legislación de la década del noventa. En el plano educativo, el punto de ruptura se encontraría principalmente en la aplicación de la Ley de Educación Nacional (González, 2021; González y

Míguez, 2014; Mekler, 2015)¹⁰. La sanción de la LEN sería uno de los momentos clave en los que el Estado regresaría a su posición como garante de los derechos humanos, a diferencia de lo que ocurría en los noventa en los que estos se habrían “mercantilizado” como consecuencia de las políticas “neoliberales” y el Estado se habría retirado de su lugar principal (Crego y González, 2015; Herger y Sassera, 2021; Levy y Rodríguez, 2015; Míguez, 2018)¹¹.

Algunos interrogantes que se desprenden de las principales explicaciones sobre la evolución de la secundaria para jóvenes y adultos en Argentina

Como puede verse, más allá de las diferencias puntuales que existen entre los autores reseñados, se trata de obras que estudian el desarrollo histórico de la secundaria para jóvenes y adultos desde una perspectiva política y nacional. Así, estas investigaciones muestran que en Argentina el Estado ha fundado ofertas específicas para jóvenes y adultos en distintos momentos históricos, y que su evolución no ha sido lineal ni ha estado exenta de conflictos. No obstante, y sin desconocer el papel que puedan tener los conflictos de poder en el seno de la sociedad argentina ni las motivaciones políticas de los diversos gobiernos, una de las cuestiones que atraviesa a gran parte de este tipo de obras es que observan movimientos coyunturales, pero no se preguntan por el movimiento estructural de la sociedad para estudiar este objeto. Esto es llamativo ya que en general la bibliografía comparte la idea de que la EDJA en Argentina ha estado históricamente destinada a ciertas fracciones de la fuerza de trabajo que se reproducen en condiciones deterioradas, y que según el caso pueden aparecer en la bibliografía como pobres, marginados, obreros, entre otros términos (Brusilovsky, 1995; Rodríguez, 1996; Sirvent, 2005). Muchas de las características específicas de los estudiantes de la modalidad incluso parecen estar indicando que se encuentran atravesados por procesos de repulsión como resultado del desarrollo del capitalismo (Marx, 2008). Por ende, aquí aparece una primera interrogante: ¿existen tendencias en la estructura social de Argentina que han conducido a que la educación secundaria de jóvenes y adultos se expanda para escolarizar a sectores de la fuerza laboral? Y si es así, ¿cuáles?

En relación con ello, distintas investigaciones han dado cuenta del creciente deterioro de las condiciones en que se reproduce la clase trabajadora en Argentina, lo cual se ha manifestado en el incremento de fenómenos como la desocupación, la precariedad y la pobreza (Aguila y Kennedy, 2016; Burachik, 2012; Donaire, 2007; Kornblihtt et al., 2014). Sin embargo, aunque en los estudios sobre la EDJA es reconocido que el sujeto que asiste a la modalidad tiene características socioeconómicas específicas, la bibliografía mencionada no profundiza en si las transformaciones en las condiciones de reproducción de los trabajadores en Argentina han causado que la modalidad evolucione de determinada forma. En otras palabras, ¿las transformaciones en la fuerza de trabajo se vinculan con los cambios concretos en la política educativa para esta franja de la población? ¿De qué manera? Es decir, más allá de los fundamentos políticos que estas obras resaltan, ¿hay una conexión entre los cambios en la fuerza laboral durante las últimas décadas y cómo fueron variando las orientaciones del Estado en materia escolar para jóvenes y adultos con? Y de ser así, ¿cuál sería ese nexo?

Finalmente, otra de las vacancias en este campo de estudio es la comparación en el plano internacional, a modo de poder conocer si lo mismo ha ocurrido en los otros ámbitos nacionales. En años recientes una serie de investigaciones han planteado que el incremento de la cantidad de años que los sujetos transitan por los sistemas escolares es un fenómeno mundial que responde a las necesidades materiales de la acumulación capitalista (Hirsch, 2020; Iñigo, 2020; Iñigo y Río, 2017). Puesto que las producciones sobre la EDJA por lo común se abocan a lo que ocurre con la modalidad en el plano nacional, una de las cuestiones a resolver es si en el resto del planeta es normal que la extensión de la escolaridad vaya de la mano de la expansión de la educación secundaria de jóvenes y adultos. Si bien es cierto que hay escritos que señalan que en otros países de la región estas ofertas también han crecido (Caruso et al., 2008; Di Pierro, 2005; Espinoza et al., 2017; Hernández, 2007), la pregunta que queda pendiente es si se trata de una cuestión general o una particularidad de algunos espacios nacionales de América Latina. Dicho de otra forma, ¿en el resto del mundo la modalidad tiene tanto peso dentro de los sistemas educativos? ¿Es común en plano internacional que estas propuestas escolares del nivel medio tiendan a expandirse en años recientes?

Conclusiones

Este artículo buscó analizar la manera en que los estudios científicos han caracterizado distintas etapas históricas para explicar la evolución de la educación secundaria de jóvenes y adultos en Argentina. El estudio se basó en un enfoque materialista, que entiende a la educación, a la política y a la economía en su unidad material. Con este fin, primero se expuso cómo en el capitalismo hay una tendencia a que se extienda la escolaridad, y que durante las últimas décadas esta se ha expresado en una masificación de la educación secundaria a escala mundial. Se explicó que en el caso argentino esto se ha manifestado en un aumento del número de sujetos que asisten y que la completan, como asimismo en diversas políticas estatales que buscaron potenciar el acceso, siendo una de las más importantes la sanción de la obligatoriedad de todo el nivel a comienzos del siglo XXI. A la vez, que este movimiento se ha desplegado no solo con una creciente diferenciación educativa, sino que además una porción importante de la población no logra avanzar de modo normal por la escuela media o no consigue finalizarla en absoluto. Se planteó que una de las formas de dar respuesta a esta última problemática fue la expansión desde 1970 al presente de una educación secundaria específicamente destinada a jóvenes y adultos, la cual ha alcanzado un notable peso dentro del sistema educativo nacional. Así, se hizo mención a cómo el nivel medio de la EDJA se ha desenvuelto en el país a través de la constitución de distintas ofertas escolares con formatos educativos muy diversos y con un alto grado de masividad.

A partir de allí, se examinaron las posturas de los principales autores que distinguen diferentes períodos históricos para explicar la evolución de la secundaria para jóvenes y adultos en el país. En este punto, más allá de las divergencias puntuales que puedan caracterizar a sus investigaciones, se pudo ver cómo por lo común hay un acuerdo en explicar que la historia de la EDJA estuvo determinada por lo que ocurría en el contexto político nacional. Desde ese enfoque, mientras que en ciertas etapas la intervención estatal buscó potenciar el desarrollo de la modalidad (es el caso del tercer peronismo, del gobierno después del retorno a la democracia en

los ochenta y del kirchnerismo en el siglo XXI), en otros momentos el Estado tuvo mayores reticencias para impulsar a la EDJA o directamente llevó a cabo políticas que resultaron nocivas para esta (es el caso de la Revolución Argentina, de la última dictadura militar, como así también de los gobiernos durante la década del noventa).

Luego se formularon una serie de interrogantes que se desprenden de esas investigaciones y de cómo han explicado el desenvolvimiento de la secundaria para jóvenes y adultos en Argentina. Primero, considerando que este tipo de investigaciones ha analizado la evolución de la modalidad a partir de movimientos coyunturales, surgió la pregunta por si existen tendencias en la estructura social argentina que conducen a que se expanda este tipo de propuestas escolares para escolarizar a ciertas fracciones de la fuerza laboral. En línea con ello, teniendo en cuenta que a lo largo de las últimas décadas las condiciones de reproducción de la clase trabajadora en Argentina han tendido a deteriorarse, la otra cuestión que se presentó es si estas transformaciones se vinculan con los cambios en materia de política educativa para la EDJA y de qué manera. Por último, ya que la gran mayoría de los estudios han tenido una perspectiva nacional, y aunque hay investigaciones que muestran que la situación argentina se asemeja a la de otros países de América Latina, se planteó como interrogante si la expansión del nivel medio para jóvenes y adultos es un fenómeno mundial o una especificidad de ciertos ámbitos nacionales.

Desde ya, estas páginas no han agotado de ninguna manera los debates y preguntas que puedan formularse sobre la secundaria para jóvenes y adultos. Aunque se trata de una modalidad que tiene una larga tradición en Argentina, como así lo muestran los diversos autores que antes se mencionaron, todavía existen muchos aspectos que no han sido considerados sobre su desarrollo histórico, tanto en el plano nacional como internacional. En ese sentido, el artículo no buscó más que aportar a la construcción del conocimiento sobre este objeto de estudio, a sabiendas de que aún hay mucho camino por recorrer.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *Revista HISTEDBR*, (42), 4-22. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i42.8639863>
- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de Historia da Educação*, 11(1), 131-134.
- Aguila, N. y Kennedy, D. (2016). El deterioro de las condiciones de reproducción de la familia trabajadora argentina desde mediados de los años setenta. *Realidad económica*, (297), 93-123.
- Autor (2021).
- Autor (2022).
- Baraldo, N. (2015). Educación, organización de las clases subalternas y transformación social. Argentina 1969-1976. Un análisis de casos. (Tesis de doctorado). UNC, Argentina. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/84030>

- Baraldo, N. (2016). Escuela media, conocimiento y trabajadores. Los CENS de la DINEA en los 70. *Polifonías. Revista de Educación*, (9), 178-202. Recuperado de <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/9%20Baraldo.pdf>
- Baraldo, N. (2020). Movimiento obrero y educación. Sentidos y estrategias en torno a los Centros Educativos de Nivel Secundario. Argentina 1970-1974. *Trabajo y Sociedad*, 21(34), 179-198. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712020000100101
- Bottinelli, L. (2017). Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Revista Sociedad*, (37), 95-112.
- Braslavsky, C. (1989). *La discriminación educativa*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Briseid, O. y Caillods, F. (2004). *Trends in secondary education in industrialized countries: Are they relevant for African countries?* París: International Institute for Educational Planning (UNESCO). Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139018>
- Brusilovsky S. (2006). La política curricular. Nuevos planes para viejas discriminaciones. En S. Brusilovsky (Ed.), *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción* (pp. 81-92). Buenos Aires: NOVEDUC.
- Brusilovsky, S. (1995). Educación de adultos: conceptos, realidades y propuestas. *Diálogos*, 1, 38-44.
- Brusilovsky, S. (2005). Políticas públicas en educación escolar de adultos. Reflexiones sobre la homogeneidad de la política educativa de los 90, una herencia a revertir. *Revista del IICE*, (23), 13-18.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2005). Cultura Escolar en Educación Media para Adultos. Una Tipología de sus Orientaciones. *Convergencia*, 12(38). 277-311.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2006). La normativa para educación de adultos. Una de las claves para entender la vida escolar. En S. Brusilovsky (Ed.), *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción* (pp. 69-79). Buenos Aires: NOVEDUC.
- Brusilovsky, S., Cabrera, M. E. y Kloberdanz, C. (2010). Contención. Una función asignada a las escuelas para adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32(1), 24-39.
- Burachik, G. (2012). La crisis del capitalismo en Argentina desde los años '70. *Hic Rhodus. Crisis capitalista, polémica, controversias*, (3), 11-40.
- Burgos, A. (2018). *Programas articulados de terminalidad secundaria y formación profesional: alternativas institucionales y su incidencia sobre las subjetividades y trayectorias de los jóvenes y adultos* (Tesis de doctorado). UBA, Argentina. Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://repositorio.sociales.uba.ar/items/show/1044>
- Canevari, M. S. (2005). Orígenes y desarrollo de la educación secundaria de adultos. En S. Brusilovsky (Dir.), *Educación Media de Adultos: característica de la oferta, su relación con las políticas neoconservadoras*. Buenos Aires: UNLu.
- Canevari, M. S. (2010). *Una mirada histórica de la educación secundaria de adultos*. Buenos Aires: Mimeo.

- Canevari, M. S. y Yagüé, J. (2014). *Historia de la educación secundaria de adultos en Argentina, 1968-1983*. Buenos Aires: UNLu.
- Cappellacci, I., y Miranda, A. (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina: deudas pendientes y nuevos desafíos*. Serie La Educación en Debate N° 4. CABA: DiNIECE-Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/debate_4.pdf
- Caruso, A., Di Pierro, M. C., Ruiz, M. y Camilo, M. (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Michoacán: CEAAL-CREFAL.
- Crego, M. y González, F. (2015). Nuevas oportunidades como experiencia. Jóvenes y desigualdad en el caso del Plan FinEs2 en el Gran La Plata. *Cuestiones de sociología*, (13). Recuperado de <https://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn13a03/7096>
- De la Fare, M. (2011). *Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: estado del conocimiento*. Serie Informes de Investigación N° 3. CABA: DiNIECE-Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002891.pdf>
- De la Fare, M. (2013). *Estudiantes del nivel secundario de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)*. Serie Informes de Investigación N° 8. CABA: DiNIECE-Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006570.pdf>
- Donaire, R. (2007). ¿Quiénes son los “trabajadores por cuenta propia”? (Argentina, 1980-2001). *Laboratorio*, (20), 58-64.
- Donvito, A. y Otero, M. R. (2020). Educación secundaria de adultos en Argentina: un estudio de las transformaciones curriculares. *Praxis Educativa*, 24(1), 1-23. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240104>
- Espinoza, O., Castillo, D. y González, L. (2017). Educación de adultos en Chile: percepciones y valoraciones de sus beneficiarios. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-27. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227176>
- Filmus, D. (1992). *Demandas populares por educación. El caso del movimiento obrero argentino*. Capital Federal: Aique.
- Finnegan, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial. *Encuentro de Saberes*, (6), 33-42. Recuperado de <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/encuentrodesaberes/article/view/3068/1017>
- Finnegan, F., González, D. y Valencia, D. (2021). Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. ¿Un derecho que llega a todos? *Publicación del Observatorio Educativo y Social de la UNIPE*, (6), 1-17.
- González, D. y Míguez, M. (29-31 de octubre de 2014). *El Plan Fines 2: sentidos en torno de la inclusión y la escolarización* [Ponencia]. I Encuentro internacional de educación. Espacios de investigación y divulgación, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.ridaa.unicen.edu.ar//xmlui/handle/123456789/388>
- González, F. (2021). El Plan FinEs2 como política educativa. Variaciones en el período 2013-2019. *Praxis Educativa*, 25(1), 1-12. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250112>
- Graizer, O. (2008). *Organizational Regulations of Transmission. A Study of Adult Secondary Education Institutions in Buenos Aires* (Tesis de doctorado). Universitat de València, España. Repositorio

Institucional RODERIC. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/9658?locale-attribute=es>

- Herger, N. y Sasser, 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>
- Hernández, G. (2007). *Políticas educativas para población en estado de pobreza. Educación básica de personas jóvenes y adultas (estudio de un caso)*. Michoacán: CREFAL.
- Hirsch, D. (2020). *Reformas de la educación técnica y transformaciones productivas: el vínculo entre el Estado, las empresas y las escuelas para la formación de la fuerza de trabajo (1992-2014)* (Tesis de doctorado no publicada). UBA, Argentina.
- Hirsch, D. (2023). Bases para un análisis materialista de la educación: la unidad de las transformaciones educativas, económicas y políticas en el capitalismo. *Trabajo y Sociedad*, 22(38), 215-239. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712022000100215
- Hirsch, D. y Río, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. *Foro de Educación*, 13(18), 69-91. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.004>
- Iñigo Carrera, J. (2013). *El capital: razón histórica, sujeto revolucionario y conciencia*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Iñigo, L. (2020). Las transformaciones de la escolaridad como formas concretas del movimiento de la materialidad de la producción de la vida social. Automatización de los procesos de trabajo y generalización de la lectura. *Educación, Lengua y Sociedad*, 18(18), 1-31. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2020-181805>
- Iñigo, L. y Río, V. (2017). Extensión de la escolaridad y obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: el papel de la universalización de la lectura y escritura. *Universitas humanística*, (83), 206-236. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh83.eeoe>
- Kornblihtt, J., Seiffer, T., y Villanova, N. (2014). De la caída relativa a la caída absoluta del salario real en la Argentina (1950-2013). *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 12(2), 41-50. <https://doi.org/10.21500/22563202.61>
- Levy, E. y Rodríguez, L. (2015). La educación, las políticas públicas y los procesos de constitución de sujetos en la última década. *Espacios de Crítica y Producción*, (51), 3-12. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/1866>
- Marx, K. (2008). *El Capital. Crítica de la economía política. Tomo I. El proceso de producción del capital*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Mekler, I. (13-17 de julio de 2015). *Plan FinEs 2 Secundaria. Apuntes para analizar la territorialización de un programa de inclusión educativa en el Conurbano Bonaerense* [Ponencia]. XI Jornadas de Sociología, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://cdsa.academica.org/000-061/797.pdf>
- Míguez, M. (2018). *Experiencias de formación: sujetos, narrativas y territorios. Un estudio en caso: el plan FinEs 2 en la provincia de Buenos Aires* (Tesis de maestría). UBA, Argentina. Repositorio

institucional de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/5762>

Riquelme, G., Herger, N. y Sasserá, 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*. CABA: FFyL-UBA.

Rivas, A. y Dborkin D. (2018). *¿Qué cambió en el financiamiento educativo en Argentina?* Documento de trabajo N° 162. CIPPEC. Recuperado de https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2018/02/DT-162-EDU-Financiamiento-educativo_2018-01-VF-2.pdf

Rodríguez L. (1997). Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En A. Puiggrós (Comp.), *Dictadura y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 289-319). Buenos Aires: Galerna.

Rodríguez, L. (1996). Educación de adultos y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. *Revista del IICE*, (5), 80-85.

Rodríguez, L. (2008), *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina*. Michoacán: CEAAL-CREFAL.

Sirvent, M. T. (2005). Los jóvenes y adultos en la Argentina en el contexto de las políticas de neoconservadurismo. *Pensamiento Educativo*, (37), 277-295. <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.37.2.2005>

Terigi, F., Toscano, A. G. y Briscioli, B. (1-4 de agosto de 2012). *La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares* [Ponencia]. Second ISA Forum of Sociology “Justicia Social y Democratización”, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/Terigi-Toscano-Briscoli-ISA.pdf>

Tiramonti, G. (2019). La escuela media argentina: el devenir de una crisis. *Propuesta Educativa*, (51), 78-92. Recuperado de <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/PropuestaEducativa51-articulo-TIRAMONTI.pdf>

¹ Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede de trabajo en el Instituto de Ciencias de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Doctorando en Historia, Universidad de Buenos Aires. Licenciado en Historia, Universidad Nacional de Luján. Profesor en Historia, Instituto Superior de Profesorado Joaquín V. González. olivares.julian.90@gmail.com

² El presente trabajo fue desarrollado en el marco de una beca doctoral financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (RESOL-2018-2686-APN-DIR#CONICET) sobre el papel social que ha cumplido la educación secundaria para jóvenes y adultos en la formación de trabajadores en Argentina durante el período 2006-2018, con asiento en el Instituto de Ciencias de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

³ Para un estado del arte más amplio sobre la EDJA puede consultarse el trabajo de De la Fare (2011).

⁴ “La propuesta de capacitación de nivel secundario para los adultos se mantuvo durante estos 30 años con modificaciones vinculadas a las gestiones políticas que se sucedieron en nuestro país, a las concepciones teóricas dominantes, y al accionar de numerosos centros educativos que la fueron configurando” (Canevari, 2005, p. 9).

⁵ En sus palabras acerca de las políticas referidas a la EDJA luego de 1973: “Un análisis de las medidas adoptadas por las diferentes gestiones permite observar que estas diferencias se manifiestan con particular énfasis en tres aspectos fundamentales. En primer lugar, en la necesidad de cada una de las gestiones de adecuar los contenidos y estructuras de los CENS a los objetivos político-ideológicos sostenidos por las autoridades gubernamentales para el conjunto del área educativa. En segundo lugar, en las políticas destinadas a expandir o restringir la experiencia. Por último, en el esfuerzo invertido en desarrollar la tarea educativa, particularmente con las organizaciones de trabajadores” (Filmus, 1992, p. 90).

⁶ “Crisis de hegemonía y discurso de los organismos internacionales: la Revolución Argentina brinda un fuerte impulso a esta modalidad, destinada a los sectores populares a los que intentaba hegemonizar” (Rodríguez, 1997, p. 295).

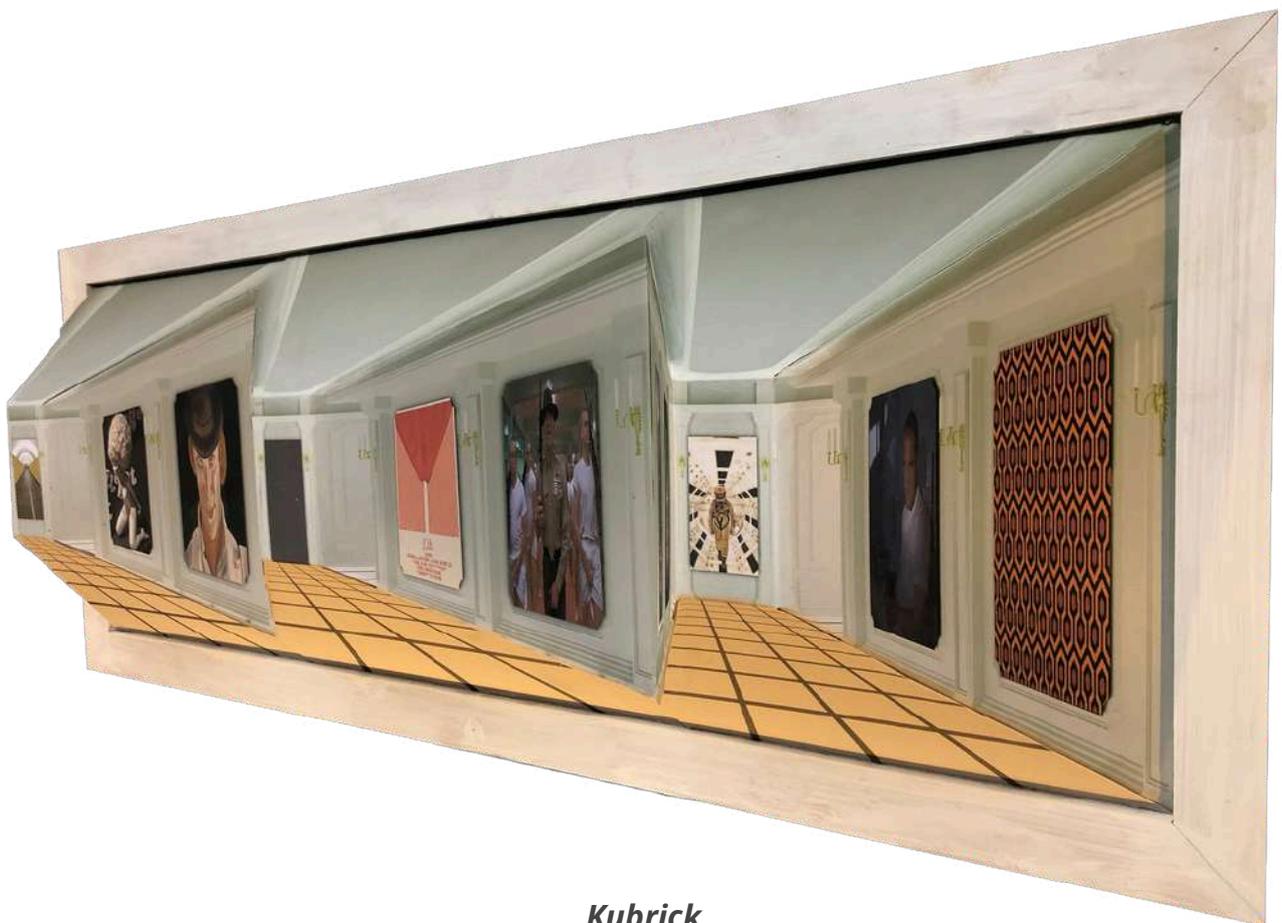
⁷ “Entendemos la educación en un sentido amplio como formación de los sujetos, recuperando los aportes del materialismo histórico, especialmente de tradición gramsciana. En tanto la constitución de fuerza social de las clases subalternas se desarrolla en un proceso histórico de luchas y resistencias con lo dominante, observamos esa relación en distintos casos de escalas temporales y geográficas diversas” (Baraldo, 2015, p. 4).

⁸ “Paradójicamente, el fracaso escolar y la diferenciación educativa constituyen, para el neoconservadurismo, un éxito político e ideológico, en la medida que contribuyen a consolidar una sociedad marcadamente desigual y a crear condiciones para la construcción de sujetos sociales que acepten que esta es una situación sin alternativas” (Brusilovsky, 2005, p. 18).

⁹ Un estado del arte más extenso sobre el plan FinEs 2 Trayecto secundario puede verse en Autor (2022).

¹⁰ Como plantean González y Míguez: “La afirmación de la educación como derecho social y una mayor principalidad estatal fue impulsada en términos legislativos por la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en 2006 y, para el caso bonaerense, de la Ley de Educación Provincial (LEP) en 2007. En las leyes citadas, sancionadas en la gestión de Néstor Kirchner, aparece el Estado como principal garante del derecho a la educación. Este asume un papel principal en asegurar el acceso a todos los ciudadanos y ciudadanas a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación, en un proceso de desarrollo, con crecimiento económico y justicia social” (González y Míguez, 2014, p. 2).

¹¹ En palabras de Levy y Rodríguez: “Se entiende por ampliación de derechos un proceso de democratización, dinámico y en permanente profundización, en el cual el Estado implementa políticas públicas que reconocen las demandas y necesidades de los colectivos vulnerados que hasta hace poco más de una década no eran consideradas prioritarias. Se trata de la decisión de posicionar a los derechos humanos como eje de las decisiones políticas, lo que recupera el lugar del Estado como garante del ejercicio de dichos derechos” (Levy y Rodríguez, 2015, p. 5).



Kubrick
(2019)

Galería imaginaria que expone toda la filmografía de S. Kubrick donde la perspectiva gobernó sus encuadres.

Fotogramas colgados sobre idealización de la habitación de la escena final de "2001 Odisea del Espacio".

Técnica mixta. Diseño digital 3D impreso sobre canvas; montado en chasis artesanal de MDF; intervenciones a mano con pintura acrílica.

40 x 110 x 19 cm.

Antonio Aquilia- Guillermo Dibbern
Proyecto @nadaescomoloves

 [Ingresá a la obra en perspectiva aquí](#)

Interacciones productivas de la universidad: discusión y propuesta de indicadores alternativos a partir de un estudio de caso

Productive University's interactions: debates and proposals of alternative indicators from a case study

Lucía Romero¹
Mariana Di Bello²
Sebastián Varela³

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/t6go4erb3>

Resumen

Este trabajo presenta un conjunto de reflexiones teórico metodológicas sobre las interacciones que mantienen las universidades con sus entornos sociales y productivos y propone indicadores alternativos para su medición, a partir de la revisión y discusión de literatura teórica y metodológica especializada en el tema, y a partir de un estudio de caso, centrado en la Universidad Nacional de Quilmes⁴. A través de una metodología mixta, se caracterizan estadísticamente las actividades de transferencia, cooperación y divulgación de la universidad y se sistematizan patrones de interacción a partir de la realización, procesamiento y análisis de 14 entrevistas semi estructuradas; 8 a investigadores con trayectoria de vinculación y 6 a contrapartes/socios. A partir de los hallazgos y de la revisión conceptual, se proponen cuatro indicadores: de actividades; de interacciones productivas; de impacto esperado/proyectado e indicadores de valoración del apoyo institucional.

Palabras claves: vinculación; universidad; indicadores

Abstract

This work presents a set of theoretical-methodological reflections on the interactions that universities maintain with their social and productive environments and proposes alternative indicators for their measurement, based on the review and discussion of specialized theoretical and methodological literature on the subject, and from a case study, focused on the National University of Quilmes. Through a mixed methodology, the transfer, cooperation and dissemination activities of the university are statistically characterized and interaction patterns are systematized from the realization, processing and analysis of 14 semi-structured interviews; 8 to researchers with a relationship history and 6 to counterparts/partners. Based on the findings and the conceptual review, four indicators are proposed: activities; of productive interactions; of expected/projected impact and assessment indicators of institutional support.

Keywords: university's links; indicators

Recepción: 17/02/2024

Evaluación 1: 01/03/2024

Evaluación 2: 02/03/2024

Aceptación: 13/03/2024

Introducción

Desde los años 1980 se ha subrayado el rol de las universidades como agentes centrales del desarrollo de las naciones, transformando a las sociedades en “sociedades del conocimiento”, es decir, sociedades en las que los conocimientos innovadores son altamente valorados al ser considerados en la base del cambio tecnológico y, por extensión, motor del desarrollo económico (Etzkowitz y Leydesdorff, 1997, Goddard et al., 2003).

El enfoque dominante para analizar el tema tanto en países centrales como en la región latinoamericana ha sido de carácter economicista. En este sentido, se han desarrollado teorías y modelos que presentan modos efectivos de vinculación entre organismos productores de conocimientos y, típicamente, firmas privadas. Estos abordajes se abocan casi exclusivamente a estudiar procesos innovadores en el sector privado, derivados de la incorporación de conocimientos igualmente innovadores a la vez que trazan senderos óptimos de valorización del conocimiento en el mercado. Estas aproximaciones al fenómeno dominan no solo la esfera de la producción académica sobre el tema, sino también las políticas públicas sectoriales. Consecuentemente, la literatura sobre las relaciones entre academia e industria se ha focalizado, mayoritariamente, en iluminar casos de transferencia de conocimientos innovadores mientras que los indicadores desarrollados para medir las vinculaciones entre los organismos productores de conocimientos científicos y técnicos y los sectores productivos se centran o bien en el stock de conocimientos y recursos disponibles o bien en productos transferidos. No obstante, estos mecanismos de transferencia de conocimientos explican una parte muy reducida del total de interacciones que las universidades mantienen con su entorno territorial y dejan fuera un conjunto de actividades que dinamizan de forma diversa procesos de desarrollo territorial y empoderamiento de comunidades locales.

Hacer visibles y factibles de ser medidas un amplio espectro de interacciones tanto para las instituciones de educación superior como para los decisores de política sectorial es especialmente importante para regiones como América latina donde buena parte de los componentes de sus sistemas de educación superior se ubica en territorios con muy baja dinámica innovativa, débil calidad institucional y diversos problemas socio-ambientales. En este tipo de territorios los postulados de la literatura “clásica” de carácter economicista, que apela a una sinergia entre demanda y oferta de conocimientos innovadores, no parece ser adecuada para explicar el tipo de impacto que efectivamente aportan las universidades, impactos que están más ligados a apuntalar -mediante una serie de acciones sostenidas en el espacio académico que implican recursos y

conocimientos diversos- procesos de empoderamiento social de colectividades y dinámicas de desarrollo que se construyen desde movimientos de base y emprendimientos de economía social. Por ello, la práctica de la evaluación que se dirige principalmente a identificar el impacto social utilizando conceptos o modelos lineales no se adecua a las prácticas reales de los grupos e instituciones ni al tipo de entorno donde actúan. Para reducir esa brecha entre indicadores y prácticas, hay que comenzar por comprender lo que realmente sucede en el proceso de producción de conocimiento y en el papel que juegan los diferentes actores en este proceso, en el origen y trayectoria de las interacciones. Su traducción a indicadores será siempre incompleta, pero probablemente más ajustada a la realidad.

En este marco de discusión, el objetivo de este trabajo es presentar una serie de reflexiones teórico metodológicas sobre qué y cómo medir la vinculación entre la universidad y sus entornos, y proponer indicadores alternativos para su medición.

A través de una estrategia metodológica mixta, se realizó una primera aproximación estadística a partir del relevamiento de bases de datos existentes en la UNQ referidos a las actividades de transferencia, cooperación y divulgación realizadas en el periodo 2015-2019. Este análisis estadístico fue complementado con un abordaje cualitativo basado en la realización, procesamiento y análisis de 14 entrevistas semi estructuradas (8 a investigadores con trayectorias de vinculación y 6 a socios o contrapartes de vinculación).

A partir de la caracterización cuantitativa de las actividades de transferencia, divulgación y cooperación de la Universidad durante 2015-2019, se muestra que la asistencia técnica, los cursos/talleres y los servicios a terceros son los principales y recurrentes tipos de transferencia que se realiza en la universidad, siendo el sector privado el principal destinatario. Para la cooperación, los datos para el periodo muestran la misma proporción de actividades nacionales e internacionales y un nivel relativamente alto de reconocimiento o formalización (64%). Y, finalmente, la divulgación se desarrolla en su mayoría (83%) en el territorio nacional.

A partir de la indagación cualitativa mediante entrevistas se hallaron los siguientes patrones de interacción universidad – entorno: la importancia otorgada a las acciones de divulgación, la recurrencia y periodicidad de interacciones, la capacidad de traducir las diferentes acciones de vinculación a otras acciones académicas y viceversa, la valoración positiva/ apoyo del entorno institucional, la capacidad de traducir preguntas/demandas de usuarios/afectados en problemas de investigación; las expectativas de uso y orientación hacia la aplicabilidad de resultados, el trabajo en red.

A partir de estos hallazgos y de la revisión conceptual, finalmente se proponen cuatro indicadores de vinculación para dar cuenta de las interacciones universidad-entornos: de actividad; de interacciones productivas; de impacto esperado/proyectado; indicadores de valoración del apoyo institucional.

Revisión y discusión conceptual

En los últimos años, diversos trabajos comenzaron a dar cuenta de estos límites al mostrar que la relación entre las instituciones de educación superior y sus entornos inmediatos da lugar a una amplia gama de interacciones que abarcan vínculos culturales con la comunidad, interacciones con los actores del gobierno local, así como lazos con las empresas de la región (Laredo, 2007, Arbo y Benneworth, 2007).

De esta forma, en países desarrollados y, fundamentalmente, en naciones en desarrollo, luego de un período fuertemente centrado en el estudio de los vínculos entre las universidades y las firmas productivas los últimos años han dado paso a un progresivo reconocimiento de un rango de actores más amplio con los cuales interactúa la universidad; actores que exceden el sector privado e incluyen al gobierno local y regional, cooperativas, actores del sector informal, colectividades, movimientos sociales, asociaciones culturales, etc. (Kruss et al., 2012).

En la llamada “periferia” circulan conocimientos de distinto tipo y en distintos formatos, fuera del registro de las grandes editoriales académicas y empresas de información científica. En cambio, lo hacen por espacios alternativos tales como el circuito regional de acceso abierto. Por ello, a diferencia de la tendencia internacional de medición cuantitativa de la calidad de la producción científica asentada en datos provenientes de bases *mainstream*, Beigel y Argañaraz (2020) proponen un modelo relacional de indicadores con una visión dinámica de las escalas de interacción (los circuitos de circulación no sólo atraviesan los espacios internacionales y nacionales, sino también las zonas de influencia de las propias instituciones) y multidimensional de la circulación del conocimiento. Para ello, incluyen la observación de cuatro grandes dimensiones que se desarrollan en lo que se ha llamado el Manual de Cuyo: espacialidad académica, capacidades de circulación de la investigación, producciones científicas publicadas, e interacción universidad-sociedad (desde la transferencia, la extensión y la comunicación).

En este sentido en los últimos años se ha tendido a ampliar la definición restringida de innovación -determinada por el progreso científico y tecnológico-, para incluir innovaciones que son resultado de procesos iterativos de interacción entre los ámbitos científico y social, los expertos técnicos, las organizaciones profesionales, la industria, el gobierno y el público en general. De esas dinámicas interactivas muchas veces resultan innovaciones sociales, como nuevas formas de organizar el trabajo y las relaciones. Esto involucra, por cierto, conocimientos, pero también otras habilidades por parte de científicos y académicos que, por regla general, no son registradas, medidas, ni evaluadas por sus instituciones. Así, existe un abanico de interacciones entre agentes de la educación superior y organizaciones del territorio que se desarrollan “en los márgenes” de las funciones explicitadas en los organigramas de las instituciones de educación superior, sin que se hayan desarrollado para ellas indicadores que permitan cuantificarlas, medirlas y con ello, analizarlas de un modo agregado y dotarlas de mayor visibilidad.

En este marco, es preciso señalar que la mayor parte de las interacciones “invisibilizadas” por la literatura dominante representan vínculos entre las universidades y agentes que no pertenecen a firmas privadas del sector productivo sino a organizaciones sin fines de lucro, a movimientos sociales, a instituciones públicas de gobiernos locales o al sector de la economía social y solidaria. En la mayor parte de esos vínculos el objetivo de la interacción no responde a criterios de valorización mercantil, sino a la resolución de problemáticas sociales o ambientales propias del territorio o región de influencia de las universidades. Las trayectorias de esas interacciones presentan un carácter más incierto y contingente que aquellas representadas arquetípicamente por la vinculación entre un centro de investigación y una empresa privada, donde se traza una dinámica secuencial de valorización.

En este sentido, el Manual de Valencia (2017) implicó un esfuerzo por ofrecer un sistema de indicadores de las actividades de vinculación entre las universidades iberoamericanas y su entorno socioeconómico, desde una visión crítica sobre la noción de innovación clásica al mostrar que la tipología de las empresas latinoamericanas era diferente a la de las europeas y del mundo industrializado, que los indicadores disponibles enfatizaban el papel central de las universidades en la producción de conocimiento en la región, en comparación con otras regiones en las que predomina el impulso del sector empresarial y, finalmente, que los elevados porcentajes de la pobreza en Latinoamérica configuran además un cuadro de demandas sociales que interpela a las universidades de un modo diferente a los entornos de las universidades de otros países con mayor grado de desarrollo.

Asimismo, para acercarnos a la compleja meta de diseñar indicadores que den cuenta de estas trayectorias interactivas utilizamos, a modo de guía heurística, el concepto de interacciones productivas desarrollado por Spaapen y van Drooge (2011). Las interacciones productivas se definen como intercambios entre investigadores e interesados en los que se produce y se valora un conocimiento científicamente sólido y socialmente relevante. Estos intercambios están mediados a través de varias "pistas", por ejemplo, una publicación de investigación, una exposición, un diseño, personas o apoyo financiero. La interacción es productiva cuando conduce a los esfuerzos de grupos interesados para utilizar o aplicar de alguna manera los resultados de la investigación o la información o las experiencias prácticas. Usamos el concepto de 'grupos interesados' en un sentido amplio, es decir, todos los involucrados en lograr el impacto social: investigadores, industria, organismos públicos, gobierno, público en general. No siempre hay una distinción clara entre impacto social e "interacciones productivas" porque la transición de interacción a el impacto suele ser gradual.

Cuando hablamos del impacto social de la I+D no lo hacemos en términos de imputación causal, dado que es imposible saber, medir, si un suceso o evento social fue causado por la I+D de la universidad, al no poder poner en suspenso ni aislar las demás variables intervinientes en el devenir de dicho suceso o evento. Además, dado que el impacto puede ser difuso, complejo y contingente,

no está claro a qué porción del impacto debe atribuirse a una investigación determinada. En este trabajo nos valemos de la conceptualización de Spaapen y van Drooge (2011) quienes definen a los impactos sociales del conocimiento como cambios de comportamiento que ocurren debido a este conocimiento. Estos cambios pueden afectar al bienestar humano ("calidad de vida") y / o las relaciones sociales entre personas u organizaciones. También tomamos los aportes de Amenta y Young (1999) que proponen centrarnos en los bienes colectivos que dicha I+D, en este caso, interpela, moviliza, contribuye a desarrollar, modificar, diversificar, discutir, entendiendo por bienes colectivos o comunes a aquellos bienes cuya propiedad no es exclusiva de nadie y cuyo usufructo, beneficios y daños, de ese modo, son compartidos por más de un individuo y de un grupo social -el agua, el medio ambiente, el patrimonio, el aire, por ejemplo.

Metodología

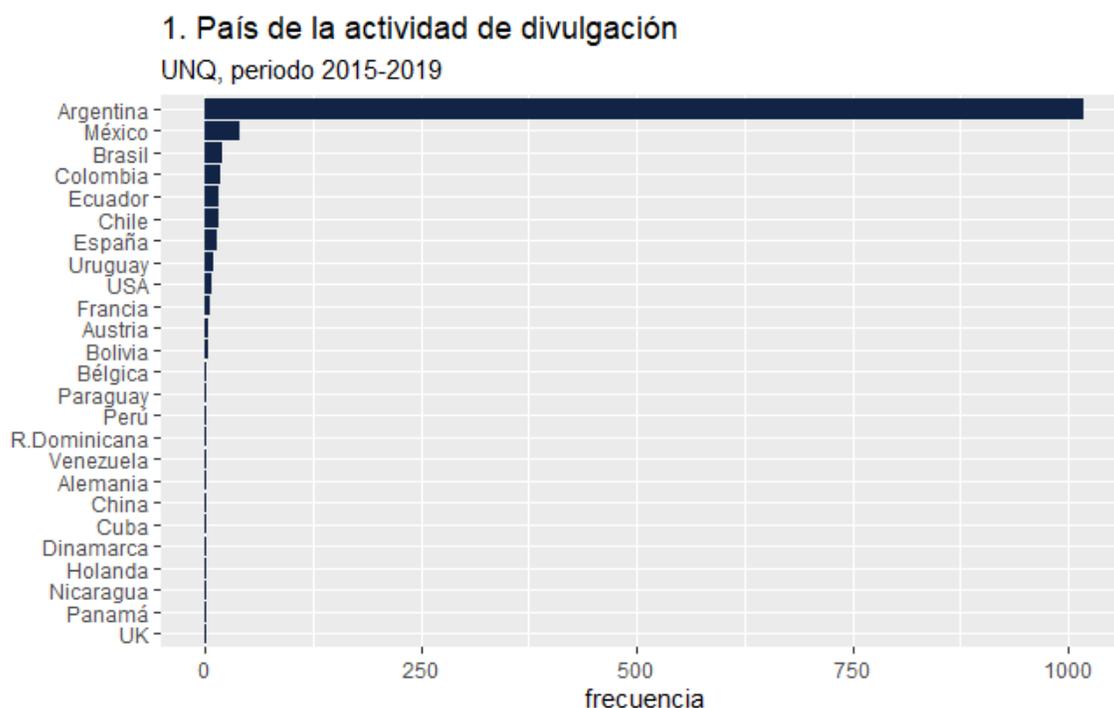
La estrategia metodológica para elaborar indicadores alternativos de impacto social en el marco de las interacciones productivas entre actores/grupos/investigadores científicos y no científicos, en todos los campos de conocimiento presentes en la Universidad, consistió en una primera aproximación cuantitativa, estadística, a partir del relevamiento de bases de datos existentes en la UNQ (planillas excel que completan los investigadores periódicamente) para ver cómo y bajo qué dimensiones registran las vinculaciones entre los grupos de investigación y el entorno, la calidad de los datos obtenidos y su procesabilidad. El objetivo consistió en analizar exploratoriamente y cuantitativamente la información de los datasets normalizados referidos a las actividades de las funciones de transferencia, cooperación y divulgación de la UNQ, realizadas en el periodo 2015-2019 a partir de tres dimensiones de interés: divulgación, cooperación, transferencia. Cada dimensión es una hoja en los libros .xls provistos. Todas las hojas fueron integradas en un solo dataset. Antes y después de la consolidación de datos se hizo data wrangling para intentar estandarizar las respuestas de los investigadores.

Este análisis estadístico fue complementado con un abordaje cualitativo basado en la realización, procesamiento y análisis de entrevistas semi estructuradas a grupos de investigación con trayectorias de vinculación con diferentes tipos de impactos, sociales, productivos, sanitarios, etc. Se realizaron catorce entrevistas, ocho a investigadores con trayectoria en vinculación (todos trabajaban dentro de alguna de las grandes áreas de conocimiento presentes en la UNQ: biología y salud, humanidades y ciencias sociales, ciencias exactas y naturales, ciencias agrarias, materiales e ingenierías) y seis a socios o contrapartes de vinculación señalados por ellos en las entrevistas mantenidas. En las mismas se preguntó por las principales actividades de vinculación, la trayectoria de esas actividades (quién y cómo se originó, en qué contexto de oportunidad, carácter innovativo, redes, colaboraciones y comunidades de uso, barreras y desafíos), percepción de las capacidades institucionales de apoyo a la vinculación (origen y tipo de apoyo), impactos proyectados y/o efectivos.

Caracterización estadística de las actividades de la transferencia, cooperación y divulgación de la universidad

En esta sección se presentarán algunos de los principales datos disponibles en la universidad sobre las actividades de vinculación. En el periodo 2015-2019 se registraron 1882 interacciones, siendo 1.222 de las mismas actividades de divulgación (65%), 460 de cooperación (24%) y 200 de transferencia (11%).

Para el caso de la divulgación se releva la variable lugar. En el periodo mencionado se registran actividades en 26 países, si bien los países más frecuentes fueron Argentina con 1018 actividades (83%), México con 41 (3,3%), Brasil con 20 (1,6%) y Colombia con 18 (1,5%). En el gráfico 1 a continuación se consigna el conjunto de países:



En relación con las actividades de cooperación se incorporan dos variables, el alcance (nacional o internacional) y si la actividad fue reconocida formalmente por la universidad. Se exploran dichas dimensiones en los gráficos 2 y 3:

Actividades de cooperación



El alcance se distribuye parejamente entre las categorías *Internacional* (217 actividades, 47,2%) y *Nacional* (216 y 47%). Respecto del reconocimiento institucional, la categoría *Sí* (196 actividades, 64%) supera ampliamente a *No* (87 y 19%).

Finalmente, respecto de la transferencia se puede apreciar sus características principales según departamentos académicos en el siguiente cuadro:

Tabla 1. Actividades de transferencia en la UNQ. Periodo 2015/2019

	área	Tipo	financia- miento	destinatario	Modalidad
CS	Cs. Soc. y Hum.	curso/taller; consultoría; capacitación; asistencia técnica	bajo	sector público; otras universidades; org. internacional; ONGs	Informal
CyT	Biol. y Salud; Agra/Ing/Mater; Exac. y Nat.	serv. terceros; asistencia técnica; I+D; patente	alto	sector privado	Informal
EyA	Cs. Soc. y Hum.	curso/taller; consultoría; asistencia técnica	bajo	sector público; ONGs	Informal
EUdA	Cs. Soc. y Hum.	patente; consultoría	mediano	privado	Formal

Las variables analizadas fueron departamento académico⁵, tipo o clase (por ejemplo, asistencia técnica, consultoría, servicios a terceros), financiamiento (nivel de financiamiento de las actividades), destinatario (sector público, privado, ONGs etc., y modalidad (si la actividad tiene o no reconocimiento formal por parte de la UNQ). En las celdas del cuadro se mencionan las categorías que predominan.

Profundizando con respecto al tipo de actividad de transferencia, cabe señalar que las más frecuentes fueron las asistencias técnicas, los cursos/talleres, servicios a terceros, y las consultorías. Por otro lado, la mayor parte de estas actividades fueron de carácter informal y tuvieron como destinatario principal al sector privado.

El análisis estadístico de los datos obtenidos ha sido útil para caracterizar de modo general las actividades de transferencia según unidades académicas, la cooperación y la divulgación, pero han podido decir poco sobre la vinculación real de la universidad. Por eso resulta muy importante realizar estudios de caso para llegar a una mejor aproximación y conocimiento sobre la vinculación de los grupos de investigación de la universidad y sus diferentes impactos.

Análisis cualitativo. Patrones de interacción encontrados

A partir de las entrevistas realizadas, de su procesamiento y análisis, se observan ciertos patrones que se describen a continuación:

- 1) Estrategias académicas heterogéneas: la mayor parte de los grupos realiza acciones simultáneas de investigación, extensión y vinculación. Asimismo, dentro de cada función sustantiva, despliegan diferentes prácticas: por ejemplo, acciones de formación/capacitación y tareas de divulgación para el caso de la extensión; actividades de servicios a terceros, consultorías, desarrollos, colaboraciones para el caso de la vinculación y diversas formas de ejercer tareas de investigación (aplicada, básica, co-construcción de conocimientos).
- 2) Importancia otorgada a las acciones de divulgación: las tareas de divulgación de resultados para un público no experto se han observado como una estrategia compartida por varios grupos como forma indirecta de lograr utilidad para sus productos de conocimiento y como medio para incidir en la formación de políticas públicas o en la conformación de una opinión pública que luego presione sobre los decisores de políticas.
- 3) Recurrencia y periodicidad de interacciones: en todos los casos las interacciones con actores no académicos son reiteradas y periódicas.
- 4) Capacidad de traducir las diferentes acciones de vinculación a otras acciones académicas y viceversa: una característica compartida por los grupos refiere a sus habilidades para

poder capitalizar en diferentes acciones académicas los conocimientos o aprendizajes obtenidos en otras funciones o acciones académicas.

5) Valoración positiva del entorno institucional: los diferentes entrevistados señalaron la importancia de la “escala humana” de la UNQ debido a las posibilidades que ella presenta para lograr una comunicación directa -o con menores mediaciones burocráticas- con los responsables de la gestión universitaria. Eso redundaba a veces en la flexibilidad de los protocolos de gestión para solucionar o atender situaciones particulares. De igual forma, los entrevistados valoraron de forma positiva el reconocimiento y apoyo institucional (simbólico o material) que se brinda a sus tareas.

6) Importancia de instrumentos de financiamiento: los instrumentos de financiamiento -de la universidad y/o de otros organismos públicos y privados- son en muchos casos el origen de vinculaciones que luego persisten en el tiempo una vez concluido el financiamiento. En otros casos, constituyen la oportunidad para “escalar” o avanzar en nuevos proyectos o colaboraciones con actores no académicos.

7) Capacidad de traducir preguntas/demandas de usuarios/afectados en problemas de investigación: se observa en la mayor parte de los casos estrategias conscientes orientadas a interpretar problemas (sociales-culturales- productivos-ambientales, sanitarios, etc.) o demandas de actores no académicos y re-definirlas conceptualmente como problemas o preguntas de conocimiento.

8) Expectativas de uso y orientación hacia la aplicabilidad de resultados: los entrevistados manifestaron expectativas subjetivas referidas a la potencial utilidad de sus actividades académicas para lograr transformaciones productivas/sociales/culturales. Existe en los grupos una actitud proactiva en relación con la búsqueda de aplicación o incidencia de los conocimientos que producen -o co-producen- en el medio socioproductivo y en las políticas públicas.

9) Trabajo en red: en todos los casos se registraron prácticas de investigación estrechamente ligadas a comunidades de usuarios, a otras instituciones académicas, hospitales, empresas privadas, cooperativas u organizaciones de la sociedad civil y a gobiernos locales, provinciales y nacionales.

10) Formalidad/informalidad: se observa que cuanto mayor es la trayectoria y la recurrencia de las interacciones éstas tienden a ganar formalidad

11) Trayectoria: en todos los casos, la concatenación de interacciones mantenidas con determinado tipo de actores, con continuidad en el tiempo, implicó la construcción de relaciones de confianza y conocimiento mutuo

12) Visión sistémica del problema de investigación: los problemas de investigación planteados, en todos los casos, presuponen un abordaje integral, relacional e

interdependiente respecto de demandas sociales, coyunturas sanitarias, políticas, instrumentos/líneas de financiación disponibles.

13) Tendencia a la interdisciplina: todos los entrevistados se identificaron con una disciplina de formación, pero destacaron el carácter interdisciplinar del trabajo de investigación que realizan (en algunos casos transdisciplinar, como el de Juárez y Pastore, donde los procesos de co-construcción y co-gestión con actores y conocimientos no académicos son condición de posibilidad para sus actividades de investigación e intervención/acción)

14) Habilidad para interpretar el contexto/la coyuntura como ventana de oportunidad: la crisis del 2001, la crisis medioambiental local marcada por el uso de agroquímicos, la actual pandemia, fueron disparadores de nuevos estilos de producción académica, nuevos modos de conceptualizar y configurar problemas de conocimiento y de articular con actores sociales, políticos y académicos

15) Manejo amplio del concepto de innovación: especialmente en los grupos experimentales prevalece una noción y práctica de innovación como conocimiento de frontera, representada por un desarrollo de I+D, una patente, pero también han desarrollado interés y experiencia por innovaciones de procesos, organizacionales (como por ejemplo, el montaje del Centro de Diagnóstico y Testeo de COVID en la Universidad, la transformación del Laboratorio de Oncología Molecular -LOM- en Centro de Oncología Molecular Traslacional -COMTra).

Reflexiones finales: hacia una propuesta de indicadores

El impacto social de la investigación a menudo toma muchos años para ser visible, y es difícil identificar la causalidad entre una investigación y un cierto impacto. Debido a esta complejidad, la medición cuantitativa de los impactos sociales es casi imposible de lograr. Por ello, resulta imprescindible realizar estudios de caso cualitativos periódicos para comprender las trayectorias de las interacciones productivas que se emprenden desde la universidad por parte de los grupos de investigación. Por otro lado, un desafío paralelo se refiere a la evaluación de las actividades de vinculación. Parece evidente que la evaluación meramente cuantitativa -sumatoria de productos- no es suficiente para dar cuenta de los impactos de las vinculaciones realizadas por los grupos de investigación. Una posible alternativa consiste en incluir a actores no académicos (usuarios, decisores políticos, afectados, demandantes, etc.) en los mecanismos de evaluación de los resultados de los grupos de investigación. Además, los esfuerzos que se espera que las instituciones académicas realicen en el área del impacto social en los próximos años podrían requerir reforzar los espacios organizacionales implicados en la función de vinculación. En ese sentido, el desafío consiste en dotar a esas áreas de recursos humanos capacitados y en generar acciones de protocolización de las tareas de funcionarios administrativos orientadas a promover y facilitar interacciones productivas entre los científicos y actores o instituciones interesadas.

En este sentido y a partir de la revisión conceptual y el análisis de caso realizado, se proponen cuatro indicadores para captar las vinculaciones entre la universidad y sus entornos. Estos indicadores pueden referir a diferentes unidades de análisis. En cada caso se indica la unidad de análisis principal y las posibles unidades de análisis de menor nivel de generalidad, como grupos de investigación -refiere a todos los integrantes del programa de investigación- y/o individuo.

1. Indicadores de actividad.

Puede referir al Programa de investigación, al grupo y/o al investigador y la unidad de muestreo (quién informa) es el/la director/a o persona designada por el/la director/a para responder por cada actividad realizada. Busca dar cuenta de intensidad y heterogeneidad de las actividades de vinculación, y son entendidas como aquellas relacionadas con: a) la generación de conocimiento y el desarrollo de capacidades en colaboración con agentes no académicos y la elaboración de marcos legales y culturales que orienten la apertura de las universidades hacia su entorno; b) el uso, aplicación y explotación del conocimiento y de otras capacidades existentes en la universidad fuera del entorno académico, así como desarrollos de I+D, patentes, servicios, asistencia técnica, asesoramiento y consultorías, capacitaciones realizados por las universidades en su entorno. Se postula como hipótesis que una mayor cantidad y heterogeneidad en el tipo de actividades y actores/organizaciones con los cuales se interacciona deviene en mayores posibilidades de establecer interacciones productivas. Tomamos este indicador del Manual de Valencia.

2. Indicadores de interacciones productivas

Puede referir al Programa de investigación y/o al grupo. y la unidad de muestreo (quién informa) es el/la director/a o persona designada por el/la director/a para responder por cada actividad realizada. Se define por los intercambios entre investigadores e interesados en los que se produce y se valora un conocimiento científicamente sólido y socialmente relevante y están mediados por vínculos -formales y no formales- de distinto tipo (interacciones cara a cara, publicaciones, divulgaciones, contratos, etc). Los indicadores propuestos pretenden dar cuenta del tipo de destinatarios o socios de las interacciones. Se postula como hipótesis que, cuanto mayor es la periodicidad, recurrencia, continuidad de las interacciones productivas con el mismo tipo de actores los resultados/productos de dichas interacciones tienden a generar mayores impactos.

3. Indicadores de impacto esperado/proyectado

Puede referir al Programa de investigación y/o al grupo y la unidad de muestreo (quién informa) es el/la director/a o persona designada por el/la director/a para responder por cada actividad realizada. Considera como impacto del conocimiento a aquellos cambios de comportamiento que ocurren debido a este conocimiento. En este caso, tomamos al impacto esperado como una atribución de sentido otorgada por los investigadores sobre el impacto futuro de los conocimientos que producen. Se postula a modo de hipótesis teórica que, cuanto más contextualizada es la producción de conocimiento -orientada hacia un problema socio-productivo/socio-ambiental/sociosanitario/sociocultural-, más probable es que produzca conocimiento socialmente relevante y potencialmente aplicable.

4. Indicadores de valoración del apoyo institucional

Puede referir al Programa, al grupo y/o al investigador y la unidad de muestreo (quién informa) es el/la director/a o persona designada por el/la director/a para responder por cada actividad realizada. Remiten a la percepción subjetiva de los investigadores académicos sobre las capacidades institucionales de fomento a las interacciones y actividades de vinculación (programas, proyectos, recursos, facilidades) y sobre los diferentes tipos de apoyo (materiales o simbólicos) que reciben desde el ámbito institucional donde trabajan. Se postula como hipótesis que los equipos de investigación con valoraciones positivas sobre el apoyo institucional de la universidad tienden a generar mayores acciones de vinculación.

Operacionalización de los indicadores definidos

1) Indicadores de actividad de vinculación propuestos

- Cantidad de acciones de vinculación en los últimos 2 años: Acciones de vinculación incluye actividades de transferencia, cooperación, divulgación, extensión.
- Tipo de acciones de vinculación realizadas en los últimos 2 años: transferencia, cooperación, divulgación, extensión de acciones realizadas por los integrantes de los programas de investigación.

2) Indicador de interacciones productivas

- Cantidad de actores/organizaciones no académicas con las cuales el grupo de investigación mantuvo interacciones en los últimos 2 años: Actores u organizaciones no académicas incluye todo actor, organización, asociación, institución que no sean instituciones de educación superior u organismos de promoción de la ciencia y la tecnología nacionales o internacionales (CONICET, CIC PBA, CYTED, IDRC, etc). Incluye otras instituciones del

complejo científico tecnológico nacional como INTA, INTI, CONAE, CNEA, CITEDEF, etc.

- Objetivo o fin de las interacciones. Indicar los objetivos o fines que se persiguen con las interacciones formales o informales mantenidas con actores u organizaciones no académicas por parte del equipo de investigación durante los últimos 2 años. Marcar con una cruz (X) en el siguiente listado (las opciones no son excluyentes)

Desarrollo de producto	
Desarrollo de prototipo	
Desarrollo de proceso	
Incidencia en el diseño de políticas públicas	
Desarrollo de tecnología social	
Formación/y capacitación	
Incidencia y cogestión con organizaciones sociales	
Protocolo	
Informe de diagnóstico	
Transformación productiva	
Transformación social y/o cultural	
Otro(s). Especificar:	

3) Indicadores de impacto esperado o proyectado

Impacto esperado. Indicar el impacto esperado de las interacciones mantenidas con actores u organizaciones no académicas por parte del equipo de investigación durante los últimos 2 años. Marcar con una cruz (X) en el siguiente listado. Las opciones no son excluyentes.

Sanitario	
Económico-productivo (procesos de transformación, reconversión, desarrollo)	
Medioambiental	
Social (inclusión, empoderamiento)	
Cultural/artístico	
Político-estatal (en el diseño, implementación y/evaluación de políticas públicas)	
Opinión pública (formadores de opinión, medios de comunicación dominantes, alternativos)	
Simbólico (nuevas formas de interpretación de la realidad o de identidades colectivas, discursos alternativos/o cuestionadores de diferentes aspectos de la realidad social)	
Otro(s). Especificar	

- 4) Indicadores de valoración de capacidades institucionales
- ¿Cuáles considera que son las fortalezas de la Universidad respecto de las acciones de promoción a la vinculación? (pregunta abierta)
 - ¿Cuáles considera que son las debilidades de la Universidad respecto de las acciones de promoción a la vinculación? (pregunta abierta)

- ¿Tuvo apoyos o instancias de promoción institucionales anteriores al vínculo concreto? ¿Cuáles? (pregunta abierta)
- ¿Tuvo acompañamiento institucional durante la realización de la actividad de vinculación por parte de la Universidad?
- En caso positivo ¿Quiénes o qué espacios institucionales lo hicieron? (pregunta abierta)

Hacer visibles y factibles de ser medidas un amplio espectro de interacciones tanto para las instituciones de educación superior como para los decisores de política sectorial es especialmente importante para regiones como América latina donde buena parte de los componentes de sus sistemas de educación superior se ubica en territorios con muy baja dinámica innovativa, débil calidad institucional y diversos problemas socio-ambientales. En este tipo de territorios los postulados de la literatura “clásica” de carácter economicista, que apela a una sinergia entre demanda y oferta de conocimientos innovadores, no parece ser adecuada para explicar el tipo de impacto que efectivamente aportan las universidades, impactos que están más ligados a apuntalar -mediante una serie de acciones sostenidas en el espacio académico que implican recursos y conocimientos diversos- procesos de empoderamiento social de colectividades y dinámicas de desarrollo que se construyen desde movimientos de base y emprendimientos de economía social. Por ello, la práctica de la evaluación que se dirige principalmente a identificar el impacto social utilizando conceptos o modelos lineales no es satisfactoria porque no se adecua a las prácticas reales de los grupos e instituciones ni al tipo de entorno donde actúan. Para reducir esa brecha entre indicadores y prácticas, hay que comenzar por comprender lo que realmente sucede en el proceso de producción de conocimiento y en el papel que juegan los diferentes actores en este proceso, en el origen y trayectoria de las interacciones. Su traducción a indicadores será siempre incompleta, pero probablemente más ajustada a la realidad.

Referencias bibliográficas

- Amenta, E. & Young, M. P. (1999). Making an Impact: The Conceptual and Methodological Implications of the Collective Benefits Criterion. En Giugni, M., McAdam, M., Tilly, C. *How Social Movements Matter*. Minneapolis: University of Minnesota Press, pp. 22–41
- Arbo, P. & Benneworth, P. (2007). Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions: A Literature Review. *OECD Education Working Papers*, No. 9, OECD Publishing.

Beigel, F & Argañaraz, V. (2020). Nuevos indicadores para reconocer las modalidades de interacción social de la universidad y coproducción de conocimientos. *Propuestas y alcances del Manual de Cuyo*, Conicet digital. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/147035>

Etzkowitz H. & Leydesdorff, L. (eds.) (1997). Universities and the Global Knowledge Economy: The Triple Helix of University-Industry-Government. *Science, Technology and International Political Economy Series*, Londres: Pinter.

Goddard, J. B. & P. Chatterton (2003). The Response of Universities to Regional Needs. En Boekema, F., Kuypers, E., Rutten, R. (eds.), *Economic Geography of Higher Education: Knowledge, Infrastructure and Learning Regions*, Londres: Routledge.

Kruss, G.; M. Visser; M. Aphane & G. Haupt (2012). *Academic Interaction with External Social Partners: Investigating the Contribution of Universities to Economic and Social Development*, Cape Town: HSRC Press.

Larédo, P. (2007). Revisiting the Third Mission of Universities: Toward a Renewed Categorization of Universities Activities? *Higher Education Policy*, vol 20, pp. 441-456.

Manual Iberoamericano de indicadores de vinculación de la Universidad con el entorno socioeconómico. Manual de Valencia (2017). Elaborado por el Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS-OEI) y Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT).

Spaapen, J. & L. van Drooge (2011). Introducing ‘productive interactions’ in social impact assessment. *Research Evaluation*, vol 20, num 3, pp. 211–218

Notas

¹ Doctora en Ciencias Sociales por FLACSO, Magíster en Ciencia Tecnología y Sociedad por la UNQ y Socióloga por la UBA, soy investigadora adjunta del Conicet y docente de grado y posgrado en la UBA, UNQ, UNSAM en la Argentina. luromero19@gmail.com

² Doctora en Ciencias Sociales y Socióloga por la Universidad de La Plata, actualmente es investigadora adjunta del Conicet. Se desempeña como docente de grado en la carrera de Sociología de la UNLP y como docente de posgrado en la UNQ. marianaevadibello@gmail.com

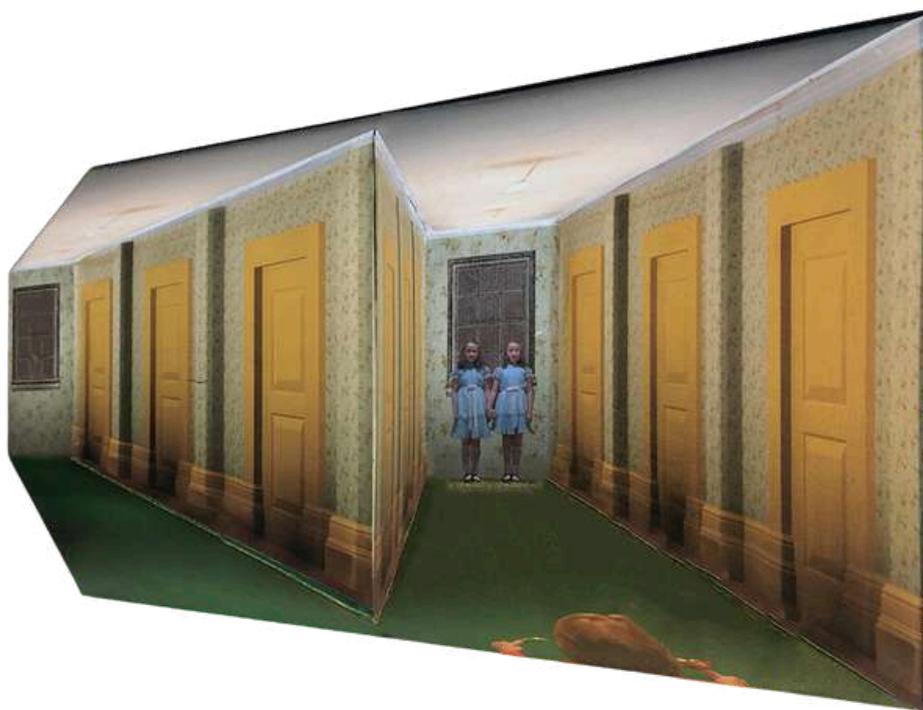
³ Sociólogo por la Universidad Nacional de la Plata se desempeña como docente en dicha universidad. varela.sebastian@gmail.com

“Interacciones productivas de la universidad: discusión y propuesta de indicadores alternativos a partir de un estudio de caso”.

Lucía Romero, Mariana Di Bello y Sebastián Varela / pp. 72-89. - **ARTÍCULO**-

³ Este trabajo es parte de un trabajo de consultoría realizado para la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Quilmes. Una versión preliminar fue presentada en el Congreso Caescyt 2022 en Santa Fe, Argentina.

⁴ Departamentos de Ciencias Sociales (CS), Ciencia y Tecnología (CyT), Economía y Administración (EyA) y EUdA (Escuela Universitaria de Artes)



The Shining
(2019)

Pasillos del Hotel Overlook, donde Danny cree ver y dejar de ver a las mellizas.

Técnica mixta. Fotogramas de *The Shining* reinterpretados con Diseño digital 3D, impreso sobre canvas. Lienzo montado en chasis artesanal MDF; intervenciones a mano con pintura acrílica.
40 x 98 x 17 cm.

Antonio Aquilia- Guillermo Dibbern
Proyecto @nadaescomoloves

Una propuesta de enseñanza y aprendizaje en Entorno Virtual. Experiencia del Taller de Elaboración de trabajo Final en la Licenciatura de Ciencias de la Educación

A proposal for teaching and learning in a Virtual Environment. Experience of the Final Work Preparation Workshop in the Bachelor of Education Sciences

Mariana De Dios Herrero¹

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/ynebww759>

Resumen

El artículo da cuenta del relato de una experiencia en el Taller de Elaboración de Trabajo Final de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas Sede General Pico Universidad de La Pampa (UNLPam), en el año 2021. La coyuntura de la pandemia originó que el curso de la asignatura se llevara a cabo en un Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA). Esta particularidad otorgó otra significatividad a la adquisición de los saberes, en lo que respecta al proceso de escritura/reescritura del trabajo final. Nos proponemos compartir el análisis de nuestra experiencia porque consideramos que puede contribuir a la enseñanza y aprendizaje de la metodología de la investigación, disciplina en la que se enmarca el taller y hasta resulte de interés para replicarse en otras instituciones.

Palabras clave: Trabajo Final; Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje; Proceso de escritura.

Abstract

The article gives an account of an experience in the Final Project Preparation Workshop of the Bachelor's degree in Educational Sciences of the Faculty of Human Sciences General Headquarters Pico University of La Pampa (UNLPam), in the year 2021. The situation Due to the pandemic, the course of the subject was carried out in a Virtual Teaching and Learning Environment (EVEA). This particularity gave another significance to the acquisition of knowledge, with regard to the process of writing/rewriting the final work. We propose to share the analysis of our experience because we consider that it can contribute to the teaching and learning of research methodology, the discipline in which the workshop is framed, and may even be of interest to be replicated in other institutions.

Keywords: Final Work; Virtual Teaching and Learning Environment; Writing process.

Recepción: 09/03/2024

Evaluación 1: 07/04/2024

Evaluación 2: 02/04/2024

Aceptación: 01/05/2024

Características del Taller de Trabajo Final en los contextos normativos

El Taller de Elaboración de Trabajo Final se inscribe en la licenciatura, carrera que se cursa en dos modalidades: presencial y a distancia, en este caso es de carácter semipresencial con encuentros mensuales (1). La asignatura, situada en el último año del plan de estudios, es anual con una carga horaria de 3 horas. La cantidad de cursantes en total oscila entre los 20 y 30 inscriptos, la mayoría de la modalidad distancia. Una característica de nuestro estudiantado es que trabaja en el sistema educativo o está finalizando el profesorado. En este sentido, tanto el grupo de una modalidad como de la otra, se vio beneficiado por la posibilidad de la cursada virtual.

En el año 2021 ante la continuación de la suspensión de la presencialidad, se unificó el grupo presencial con el de distancia y se utilizó en el campus virtual una única aula. En total eran 24 inscriptos, pero iniciaron las clases 16, y llegaron al final 14. Las clases fueron dictadas, con una frecuencia de una vez por semana a través de Meet, de Google que permite la realización de reuniones como videoconferencias, y la realización de actividades asincrónicas en la plataforma. Asimismo, se estableció un horario semanal de consultas coordinado por la docente auxiliar de la cátedra. En este contexto, se utilizó una propuesta pedagógica centrada en la plataforma Moodle, mediante un EVEA.

El taller, como se plantea en el plan de estudios (2010), está destinado a la puesta en acto de la investigación a través de la realización de un ejercicio que culmina con un Trabajo final de carácter integrador (TF) que evidencie los conocimientos y habilidades metodológicas respecto de una determinada área del conocimiento en el nivel específico.

En el mencionado documento se explicita que la escritura del TF constituye una continuidad del diseño y del proyecto escrito en las materias Metodología de la Investigación Socio-educativa I y II en articulación con conocimientos relevantes de la formación durante el trayecto de la licenciatura.

De acuerdo al Reglamento de TF (2011), documento que da cuenta de los requisitos necesarios para su presentación, especifica:

(...) en el Taller se pretende realizar un acompañamiento del estudiantado en la producción de su trabajo final; para lo cual se analizará cada uno de los momentos de construcción hasta llegar a la etapa final de escritura del informe. Podrá realizarse un trabajo de investigación teórico-empírico, de revisión de fuentes documentales o bibliográficas.

En este marco, el diseño de la propuesta pedagógica del Taller, plasmada en el programa, se ha centrado en el proceso de redacción y escritura de un TF, esto es, en el desarrollo de un conjunto de decisiones y prácticas a desplegar en el transcurso de la investigación. En este proceso, la escritura aparece como una herramienta teórico metodológica fundamental, no siempre suficientemente desarrollada en las trayectorias estudiantiles.

Afirma Carlino (2005), que iniciarse en la investigación implica adentrarse en una cultura con pautas y valores nuevos, en los cuales las personas que realizan tesis precisan asumir un nuevo

posicionamiento enunciativo: de consumidores a productores de conocimiento, de lectores a autores.

De acuerdo a la investigación realizada por la autora, en la que realizó el análisis de la experiencia de un grupo de tesis, arribó a la conclusión de que existen contextos facilitadores y otros que, en cambio, obstaculizan la labor, ardua de por sí dada la baja tasa internacional de completamiento de los posgrados que requieren una producción escrita original.

Estudios realizados en los últimos años como el de Sierre y Lobebe (2017), coinciden, al señalar que uno de los aspectos que explica la deserción y las bajas tasas de graduación es precisamente la tesis y los procesos asociados a ella. El alumnado aprueba los cursos de la carrera de posgrado, pero no logran plantear un proyecto, desarrollarlo y culminarlo con éxito.

En este sentido, Carlino (2013) considera que el estudiantado se enfrenta a un contexto que le demanda un proceso de alfabetización que pone en juego, al menos, el manejo de las reglas de la lengua en la que escribe, la gramática del texto y las reglas propias del género. En este marco, Corona Martínez y Fonseca Hernández (2018) observan que en las universidades se prioriza la instrucción áreas específicas de conocimiento, por encima de la formación en la comunicación en las comunidades académicas, científicas y disciplinares.

Dice Carlino (2013) enseñar géneros académicos constituye brindar al alumnado la posibilidad de incluirse en situaciones discursivas típicas de comunidades especializadas, según propósitos, significados y valores compartidos. Aprender a leer y a escribir significa formarse para participar y pertenecer a ella.

Desde la cátedra, partimos de la idea de que todo TF o tesis, o cualquier producción de una investigación, implica una tarea de escritura y más que nada de reescritura. La escritura de un texto académico, sobre todo, uno que implique la culminación de una etapa requiere: conocer las características de la comunicación científica, su relación con la comunidad de discurso; el reconocimiento de clases de textos, como por ejemplo: proyecto de tesis, tesis, defensa de tesis. La escritura es un proceso lento que supone revisiones de borradores, no puede prescindirse de ellos porque son los primeros intentos de expresar el pensamiento (Carlino, 2003).

Ahora bien, y en este sentido, desde el inicio del curso de nuestro taller nos preguntamos, ¿Cuál o cuáles han sido las experiencias con la escritura del estudiantado? ¿qué dificultades y qué potencialidades logran identificar en sus propios procesos de escritura?, ¿de qué forma se hace consciente el grupo clase, de la importancia de escribir desde el inicio en sus procesos de investigación? ¿hasta qué punto son conscientes de la relación entre el escribir y el pensar? Como afirma Cassany (2006, p.7)

Raramente somos conscientes de la estrecha interrelación que existe entre la escritura, pensar, saber y ser. Tendemos a creer que leer y escribir son simples canales para transmitir datos, sin más trascendencia. Que las ideas son independientes de la forma y los procesos con que se elaboran. Que lo que somos y la manera como nos ven los demás no tiene relación con los textos que manejamos. Ignoramos la influencia que tiene la escritura en nuestra mente (...)

En este contexto, nos propusimos un trabajo de Taller, en el que se potencie la identificación y reflexión acerca de las relaciones entre teoría, metodología y modalidades de escritura en los propios proyectos de investigación. Asimismo, que propicie la generación de escritos preliminares para su socialización, y debate colectivo.

La propuesta de taller en un EVEA

El término “entorno” es asociado, de acuerdo a Burbules (2004, citado en Pérez, 2009), no solo al espacio, en este caso virtual, sino al de experiencia de quien lo habita como “movimientos”. Sigalés (2002, p. 7, citado en García Aretio y otros 2007, p.26) considera que:

(...) son espacios de comunicación que permiten el intercambio de información y que harían posible, según su utilización, la creación de un contexto de enseñanza y aprendizaje en el que se facilitara la cooperación de profesores y estudiantes, en un marco de interacción dinámica, a través de contenidos culturalmente seleccionados y materializados mediante la representación, y los diversos lenguajes que el medio tecnológico es capaz de soportar.

En este sentido, el trabajo de escritura de los pre - proyectos, es decir las versiones anteriores a la presentación definitiva del proyecto de TF, y su reescritura se desarrolló de manera cooperativa y colectiva.

El aula virtual como EVEA se configuró con los temas organizados en pestañas. Tal como puede observarse en la ilustración 1.

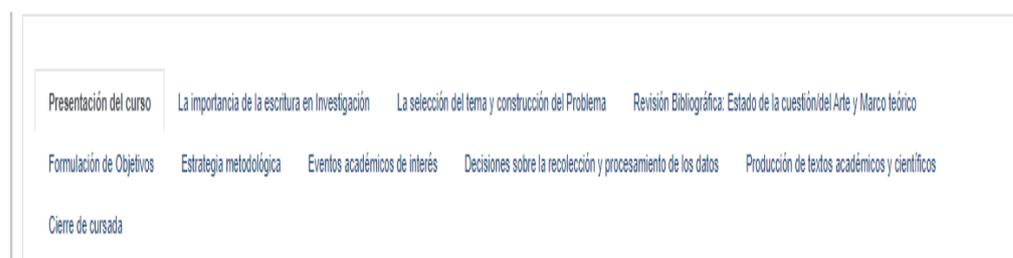


Ilustración 1 Temas en Pestañas

En la primera pestaña (ilustración 2) se consignó información importante para el estudiantado, en relación al programa de la materia, horarios de cursada y un cronograma a modo de hoja de ruta para la orientación del curso.

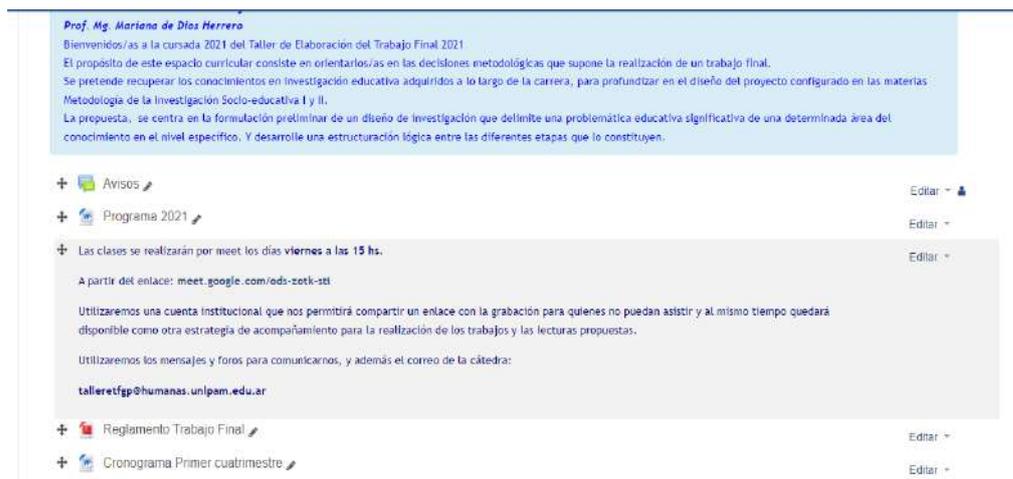


Ilustración 2 Pestaña: Presentación de la materia

Cada tema en la pestaña se mostró con la misma secuencia de elementos: una breve descripción del contenido teórico a trabajar, luego una propuesta de actividades a realizar, algunas previstas para los encuentros sincrónicos y otras para realizar interencuentro (de manera asincrónica).

También quedaban publicados los recursos utilizados en las clases sincrónicas como las diapositivas con explicaciones en Power Point, audiovisuales utilizados y la grabación de la clase. Al finalizar cada clase sincrónica, mediante un aviso en el foro se enviaba una síntesis de la clase y orientaciones en caso de que quedaran tareas de entrega.

De esta forma, la propuesta de actividades se organizó en dos tipos de tareas: para realizar en el encuentro (sincrónicas), y otras de interencuentro (asincrónicas). La descripción de las actividades a desarrollarse en cada instancia, se anticipaban en el cronograma.

En las clases sincrónicas las propuestas de actividades de los encuentros fueron variadas, en algunas utilizamos material audiovisual de duración breve que nos permitiera dar un tiempo de respuesta a la consigna, organizando la tarea en grupos y luego una puesta en común de intercambios para cerrar la reunión con algunas apreciaciones teóricas.

Vale agregar que algunas tareas propuestas fueron de carácter grupal y otras individual. En la ilustración 3 observamos la propuesta dada para resolver en grupos pequeños, posibilidad que además ofrecía la video llamada, durante la clase sincrónica. La consigna consistía en ver el documental de manera grupal, e identificar categorías teóricas allí presentes, luego inferir el diseño de recolección de datos utilizado. Se compartió el análisis en el grupo total al final de la clase.



Ilustración 3 Consigna y audiovisual: "Juntos y a la Par. La mirada de los docentes en una Escuela de Reingreso" (Meo y Casais, 2015). Clase sincrónica

De acuerdo a Camilloni (2010):

Los trabajos en grupo tienen el propósito explícito de desarrollar las habilidades de interacción social entre las personas y su capacidad de hacer elecciones y tomar decisiones. Las experiencias de aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo son cualitativamente diferentes del trabajo individual (p. 28).

El trabajo de grupos brinda al estudiantado múltiples oportunidades de confrontar sus ideas con quienes integran el grupo. Camilloni (2010) sostiene que es a través de la discusión con los pares, que el estudiantado puede establecer mayor cantidad de relaciones entre conceptos, puede evaluar aceptar e intercambiar argumentos y refutar otros justificar sus propias posiciones y propuestas y sacar conclusiones y ponerlas a prueba ante el juicio de los demás miembros del grupo. Estas son operaciones cognitivas que requieren interacción con otros y que difícil y excepcionalmente pudieran desarrollarse en actividades realizadas de manera individual.

En las actividades sincrónicas también utilizamos aplicaciones tales como el Padlet con consignas que propiciaban el trabajo colaborativo (ilustración 4)



Ilustración 4 Consigna en Padlet

En esta actividad se trabajó en un primer momento la escritura individual, cada estudiante debía hacer un posteo de no más de 100 palabras en el que consignara su tema de investigación, y el planteo del problema con sus interrogantes.

En un segundo momento, también de escritura individual se propuso elegir un post del padlet que haya realizado un compañero o una compañera. La consigna consistía en escribir un texto de no más de 400 palabras que incluyera una valoración y sugerencias en relación a: La identificación del tema. El planteo del problema y los interrogantes planteados. Realizar

observaciones/sugerencias o expresar dudas o inquietudes sobre aspectos que no resultan claros en la lectura del post. En un tercer momento de la clase se compartieron las observaciones. Como cierre de la clase y para continuar con el trabajo de afianzar la escritura, se invitó al estudiantado a que compartiera esos documentos escritos que serían valiosos para sus pares en un foro (Ilustración 5)



Ilustración 5 Lectura de pares en foro

Este tipo de actividad, en el que se propone una lectura entre pares, supone para el estudiantado un ejercicio importante para el desarrollo de la escritura. Además, propicia el trabajo colectivo y también colaborativo, puesto que cada estudiante desde la primera clase tenía conocimiento del trabajo del compañero o compañera y podía intervenir para hacer preguntas y/o sugerencias. Este espacio resultó significativo, puesto que en la presencialidad no se logra compartir el trabajo de escritura de cada quien.

En palabras de López, (2014):

La expresión aprendizaje colaborativo se refiere a metodologías de aprendizaje que incentivan la colaboración entre individuos para conocer, compartir, y ampliar la información que cada uno tiene sobre un tema. El aprendizaje colaborativo surge de instancias de trabajo en grupos y se sostiene en la interacción entre pares (p.23).

En cuanto a las actividades asincrónicas, se utilizó principalmente el Foro. Con consignas orientadas al abordaje de la bibliografía, a fin de recuperar las categorías analíticas centrales. Se trabajó sobre distintos soportes narrativos: textos, videos, imágenes. Asimismo, desde el inicio de la cursada se propuso un foro de consultas.

En todos los casos en los foros se realizó un seguimiento, en el que se propició el diálogo entre estudiantado y docentes y entre estudiantes. En este contexto, el acompañamiento docente resulta fundamental.

El rol de la docencia en el entorno virtual

En este contexto, la práctica docente en el entorno virtual supone una exigencia a veces mayor que la presencial, puesto que demanda una planificación precisa de todo el proceso, materializada en una propuesta de enseñanza y aprendizaje que resulte interactiva y flexible. Requiere competencias tecnológicas que a su vez promuevan el aprendizaje autónomo por parte del estudiantado.

Afirma Bautista (2011)

La función fundamental del profesorado es diseñar las actividades y espacios en los que éstas deberán desarrollarse. La metodología debe contemplar un entorno rico y a la vez supervisar y ayudar a definir bien los objetivos y las competencias que se pretende que el estudiantado adquiera. Es especialmente importante la evolución de los entornos durante los últimos años, junto con el progresivo desarrollo de los dispositivos y las aplicaciones, lo que ha provocado un replanteamiento de las competencias y las tareas del profesorado (p.53).

En la misma línea López (2014) sostiene que, así como los profesores y las profesoras son quienes organizan el cronograma y plan de trabajo de la asignatura, seleccionan medios y recursos, diseñan las actividades y los instrumentos de evaluación de los aprendizajes. También mantienen una comunicación regular y realizan el seguimiento académico. Guían y orientan al estudiantado en su proceso de aprendizaje atendiendo a sus dudas o dificultades, aportando ejemplos clarificadores. Asimismo, son los responsables de generar la interacción y la colaboración en el estudiantado. En este sentido, proponen lecturas y actividades e intercambios grupales a través de foros u otras herramientas de comunicación; hacen el seguimiento pedagógico, evalúan y comunican los resultados a través del entorno o campus virtual.

En otras palabras, estas tareas en entornos virtuales pueden implicar cambios en la relación pedagógica, en el rol predominante que adquieren los pares, en los modos de conocer, en el desarrollo cognitivo y en las posibilidades de interacción.

Pozo y Monereo (2008) destacan el carácter mediado de la acción docente, coinciden en otorgar importancia al proceso de construcción del conocimiento realizado por el sujeto de aprendizaje y toman en cuenta fundamentalmente la actividad de aprendizaje del alumnado mediada por las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y la interacción social que se establece entre profesorado y alumnado a través de esta mediación.

En el mismo sentido, afirma Osuna (2011, citado en López 2014) que el rol del profesorado pasa de un modelo de transmisión a otro de andamiaje, acompañamiento y facilitación de los aprendizajes. Bruner (citado por Feeney y Capelletti, 2013) denomina “andamiaje” a esas actividades que desarrolla el profesorado como “estructura de sostén” para ir dejando que quien aprende vaya resolviendo tareas más sencillas poco a poco hasta que logre realizar las más complejas por sí solo, esto es hasta que incorpore nuevas herramientas, nuevos esquemas conceptuales.

En un entorno virtual, el rol docente es de mediador entre las personas cursantes y los contenidos, esto supone por parte del profesorado el desarrollo de un conjunto de estrategias que posibiliten al alumnado la construcción del conocimiento a partir de diferentes vías, en función de la diversidad y posibilidad que la tecnología brinda en la virtualidad.

Coincidimos con García Aretio y otros (2007) en que las nuevas perspectivas didácticas a partir de la utilización de los diferentes recursos tecnológicos, abren nuevas posibilidades que trastocan el diseño instructivo tradicional. Y el rol tradicional del profesorado se transforma puesto que toma un papel de mediador, de guía.

La importancia de la Evaluación como feedback

Sobre la Evaluación nuestra propuesta se ha centrado en la evaluación formativa y la importancia del feedback. Melmer, Burmaster y James (2008, citado en Morales Vallejo, 2010) consideran que la evaluación formativa es el proceso utilizado por profesorado y alumnado durante el período de enseñanza-aprendizaje que aporta la información necesaria (feedback) para ir ajustando el proceso de manera que, el alumnado consiga, el objetivo propuesto.

El citado autor sostiene que el elemento formal que hace que la evaluación sea precisamente formativa está en aportar información (feedback) durante el proceso para mejorar los resultados finales. En este sentido, el concepto de feedback, es entendido como una retroalimentación e interacción entre estudiantes profesores y el conocimiento, y no como una devolución del profesor sin más idas y vueltas.

Desde esta perspectiva, la cátedra priorizó la retroalimentación en todas las actividades realizadas, sea en plataforma o en las entregas de los trabajos propios, esto es sus proyectos de trabajo final. Si bien el seguimiento fue continuo e individualizado, fueron tres instancias de entrega de trabajos. La primera al cerrar el primer cuatrimestre, un esbozo del trabajo final, con una entrega previa a modo de “pre proyecto”. La segunda al inicio del segundo cuatrimestre, en la que se trabajó el análisis de datos a partir de un relevamiento en campo. Y la última entrega con un avance del proyecto, en el que se incluía un análisis preliminar de una prueba piloto a la entrada al campo.

En la última clase sincrónica se realizó un ateneo para compartir las producciones finales. Según Lipsman (2005):

una de las características de las nuevas tecnologías en general y de internet es que brindan la posibilidad de interactuar con otras personas de modo diferente. La comunicación por intermedio de la red les da a los alumnos oportunidades de comentar sus trabajos con otros estudiantes con sus docentes, con expertos y con miembros de la comunidad ajenos al alumno (p.15).

Las experiencias desde las voces de sus protagonistas

Para cerrar el proceso de evaluación propusimos una encuesta a través del formulario de google, que permitiera realizar una autoevaluación, tanto para el estudiantado, como para la cátedra.

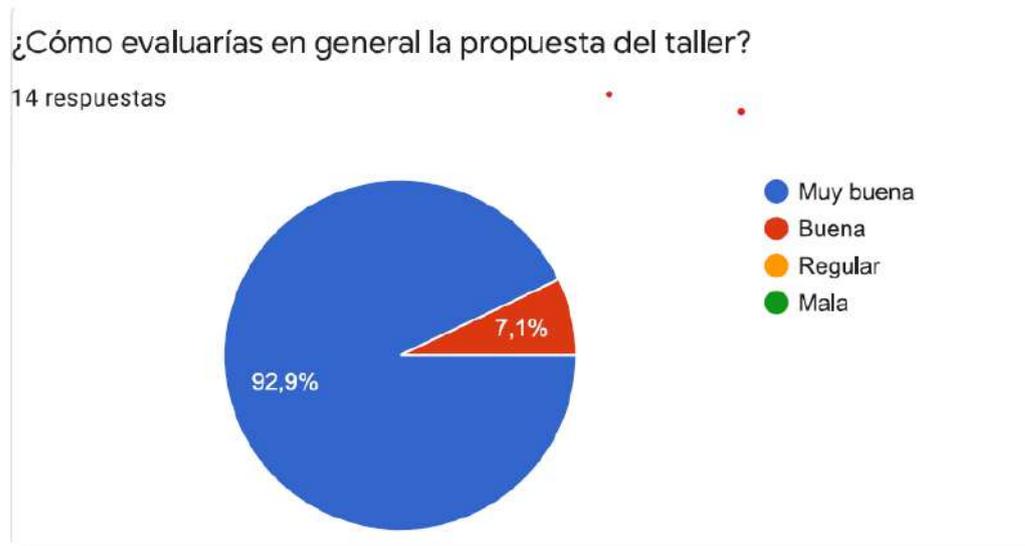


Ilustración 6: evaluación de la cursada

En la ilustración 6 se observa la evaluación que realizaron en relación a la propuesta didáctica del taller.

Asimismo, se derivaron algunas respuestas en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje en EVEA, que dan fundamento a la relevancia de la experiencia relatada: ante la pregunta ¿cómo ha sido tu experiencia de cursada del Taller en la virtualidad? Algunas respuestas fueron:

“En mi caso, que soy alumna de distancia, la posibilidad de cursar semanalmente fue muy importante por el acompañamiento a la par de la elaboración del proyecto” (A1)

“Me favoreció que rápidamente tenía subidas en la plataforma las clases grabadas y desde ahí pude seguir la cursada” (A2)

“Un aspecto a destacar es que las clases grabadas te permitían seguir con la cursada a pesar de no poder presenciarlas en el momento en que acontecían (...) me permitió verlas en los horarios que yo disponía” (A3).

Respecto a la propuesta de actividades y ante la pregunta: ¿Qué actividades de las propuestas te resultaron más significativas? Algunas de las respuestas fueron:

“La socialización de todos los trabajos y el aporte de los/las compañeras” (A1).

La presentación de los Trabajos Prácticos Obligatorios y sus devoluciones, y las actividades grupales de los encuentros (A2).

“Las actividades que incluían mirar un trabajo de investigación, volver sobre nuestros pasos y las correcciones compartidas” (A3).

“Socializar lo construido con nuestros/as compañeros/as, escuchar sus experiencias y en qué etapa se encontraban con respecto a la construcción del trabajo final (A4)

Consideraciones finales

Para cerrar, en atención a lo expuesto y a las valoraciones positivas de los/as estudiantes, consideramos que la asignatura con una propuesta virtual favorece el desarrollo de los aprendizajes, puesto que propicia el desarrollo de la escritura desde el inicio del curso. En las clases presenciales, sucede que el momento de escritura es demorado por el estudiantado. Consideramos que la propuesta de taller mediada por un entorno virtual condiciona al estudiantado, pues la escritura es la única vía de comunicación para expresar su objeto de estudio.

En este sentido, la primera parte de la cursada en la que se construye la problemática de investigación, resultó más ágil y productiva que en las clases de taller presencial. Consideramos que las tareas grupales, y colaborativas mediadas por el entorno contribuyeron a este proceso. El trabajo de escritura de TF en las clases presenciales se vivencia de manera solitaria e individual. Incluso resulta complejo descentrar al estudiantado de su propio proceso. Asimismo, el seguimiento desde nuestra tarea docente, de las producciones escritas en el EVEA, facilitaron el acompañamiento a través de una retroalimentación constante con el estudiantado.

El avance del trabajo final se logró en una tarea conjunta con los/as compañeras/os y las docentes. Un logro importante, atendiendo a que muchas de la tesis y trabajos finales no son finalizadas porque los/as estudiantes lo sienten como un trabajo individual y solitario.

En este escenario digital, como afirman Aparici y Silva (2012) se produce un cambio en los esquemas clásicos de comunicación, ocurre una transición de la lógica informacional de un modelo uno - todos (modelo transmisivo) a la lógica de la comunicación todos - todos (modelo interactivo). Se transforma el papel de receptor clásico en coautor. El EVEA, es una herramienta que propicia el trabajo colectivo, y utilizándose para una tarea de escritura individual, como requiere un taller de trabajo final, enriquece y facilita el proceso.

Referencias bibliográficas

- Barbera, Elena (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (6), 2 -13.
- Barberá, Elena; Bautista, Guillermo; Espasa, Anna y Guash, Teresa (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. En: Antoni Badia (coord.). Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 3 (2).
- Bautista Guillermo, Borges Federico, & Fores Aana (2006) Evaluar el aprendizaje en Entornos virtuales. En Guillermo Bautista, Federico Borges y Ana Fores. *Didáctica Universitaria en Entornos Virtuales*. (pp167 – 184) Madrid: Narcea, SA Ediciones.

- Bautista, Guillermo (2011). El acompañamiento del estudiante: Profesorado para una nueva forma de aprender. En Begoña Gros (Directora) *Evolución y retos de la Educación Virtual construyendo el e-learning del siglo XXI* (pp.51 -71) Barcelona: Editorial UOC.
- Brown, Sally. y Glasner, Angela (editores) (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, SA Ediciones.
- Camilloni, Alicia (2010) La evaluación de trabajos elaborados en grupo. En Anijovich, Rebeca (Comp) *La evaluación Significativa*. (pp151 -175). Buenos Aires: Paidós.
- Carlino, Paula (2003) “La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil” Trabajo presentado en el II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 5-9 de mayo de 2003, Valparaíso.
- Carlino, Paula (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, xxiv, 41-62
- Carlino, Paula (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVII (57), 355-381.
- Cassany, Daniel (2006): *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*, Barcelona: Paidós
- Corona Martínez, Luis A. y Fonseca Hernández, Mercedes (2018). Una reflexión acerca de las publicaciones científicas. *MediSur*, 16 (5), 715-718.
- Feeney, Silvina, y Cappelletti, Graciela. (2013). Fundamentos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales. *MDM* 1, 3 y 6. UVQ.
- García Aretio, Lorenzo y otros (Coord.) (2007) *De La Educación A Distancia A La Educación Virtual*. Barcelona: Editorial Ariel S.A
- Lipsman, M. (2005). Los Misterios de la Evaluación en la era de Internet. En: Litwin, Edith (Comp.). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu editores
- López Susana (2014) Estrategias De Enseñanza: Hacia La Narrativa Digital Transmedia. *El Aula Virtual*. UNED, pp.21a33.
- Meo, Analía Inés y Casais Andrea. [Identidades Laborales Docentes]. (2015, marzo, 4). Juntos y a la Par. La mirada de los docentes en una Escuela de Reingreso. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=QcdF7IXFGBs&t=220s>
- Osuna Acevedo, Sara (2008). *Convergencia de medios. La integración en la era digital*. Madrid: Icaria.
- Pérez, Sara (2009) Los medios y los modos: una mirada semiótica a los entornos virtuales de aprendizaje. (pp.55-66) En Sara Pérez *Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje. Perspectivas teórico –metodológicas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Plan de Estudio (2010) Ordenanza 014 Licenciatura en Ciencias de La Educación UNLPam. Facultad de Ciencias Humanas. 14 de febrero de 2010, Santa Rosa.
- Pozo, Juan Ignacio. y Monereo, Carlos (2008) El alumno en entornos virtuales: Condiciones, perfil y competencias. En Coll Cesar y Monereo Carlos (ed) *Psicología de la Educación virtual*. (109 -130.) Madrid: Morata.
- Sierre y Lobebe (2017) El bloqueo en el proceso de elaboración de una tesis de maestría: angustias y desazones percibidas por sus protagonistas. *Leng*. vol.45 no.1 Cali Jan.

¹ Magister en Filosofía Práctica Contemporánea (UNMDP). Especialista en Docencia en Entornos Virtuales (UNQ). Profesora de Ciencias de la Educación. Profesora de enseñanza Primaria, Profesora de Jardín de Infantes (UNLPam). Doctoranda en Estudios de Género (UNC). Profesora adjunta en Elementos de la Investigación Social y educativa en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNLPam. marianaddh2@gmail.com

² La carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación en la modalidad a distancia comenzó en el año 1998. La propuesta de esta modalidad que la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) ofrece en la Sede General Pico, se considera elemento central de las estrategias de innovación de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) jugando un rol importante al aumentar las posibilidades de participación y de igualdad de oportunidades, reforzando la infraestructura educativa de la región y ampliando las ofertas existentes de educación y capacitación.



Sueños surrealistas

(2022)

Obras de Vladimir Kush dentro del tríptico de Salvador Dalí "Paisaje con muchacha saltando a la comba".
Técnica mixta. Diseño digital 3D impreso sobre canvas; montado en chasis artesanal de MDF; intervenciones a mano con pintura acrílica.
40 x 110 x 19 cm.

Antonio Aquilia- Guillermo Dibbern
Proyecto @nadaescomoloves

La enseñanza a través de la construcción de “problemas sociales”: aportes para una didáctica de la sociología

Teaching through the construction of “social problems”: contributions for a didactics of sociology

Carla Zibecchi¹
Trinidad Haedo²

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/tvdnrbcy>

Resumen

En este artículo nos proponemos presentar un modo de encarar, de forma reflexiva y situada, una propuesta de enseñanza en Ciencias Sociales: la elaboración de proyectos de enseñanza a través de la construcción de “problemas sociales” desde un abordaje sociológico. Con tal objetivo desarrollaremos una serie de criterios teóricos y metodológicos para construir problemas sociales. La propuesta se basa en experiencias llevadas adelante en el marco de la materia “Práctica de la Enseñanza” del Profesorado de Sociología (Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires) y la literatura específica del tema. Como resultado, destacaremos la potencialidad didáctica de la enseñanza desde problemas sociales con alta relevancia social y, al mismo tiempo, disciplinar. En particular, en contextos en los cuales se debe enseñar Sociología -o temas sociales desde un enfoque sociológico- a jóvenes y adultos que difícilmente vayan a ser sociólogos o tengan interés en la disciplina, pero sí ciudadanos y de allí la importancia de promover un pensamiento crítico y riguroso acerca de lo social.

Palabras clave: estrategias de enseñanza; didáctica de la sociología; construcción de problemas sociales; formación de profesores en Sociología

Abstract

In this article we propose to present a way of approaching, in a reflective and situated way, a teaching proposal in Social Sciences: the development of teaching projects through the construction of “social problems” from a sociological approach. With this objective we will develop a series of theoretical and methodological criteria to construct social problems. The proposal is based on experiences carried out within the framework of the subject “Teaching Practice” of the Sociology Faculty (Faculty of Social Sciences of the University of Buenos Aires) and the specific literature on the topic. As a result, we will highlight the didactic potential of teaching from social problems with high social relevance and, at the same time, disciplinary. In particular, in contexts in which Sociology - or social issues from a sociological approach - must be taught to young people and adults who are unlikely to be sociologists or have an interest in the discipline, but who are citizens and hence the importance of promoting a thought critical and rigorous about the social.

Keywords: Teaching strategies; didactics of sociology; construction of social problems; teacher training in Sociology

Recepción: 17/03/2024

Evaluación 1: 17/04/2024

Evaluación 2: 17/04/2024

Aceptación: 11/05/2024

Introducción

En este artículo nos proponemos presentar un modo de encarar, de forma reflexiva y situada, una propuesta de enseñanza en Ciencias Sociales: la elaboración de proyectos de enseñanza a través de la construcción de problemas sociales. Con tal objetivo desarrollaremos una serie de criterios teóricos y metodológicos para construir problemas sociales, destacando su potencialidad para seleccionar y estructurar contenidos vinculados a las Ciencias Sociales y, en particular, de la Sociología. Se trata de una forma de enseñanza que, acompañada con diversos elementos que hacen a la elaboración de una planificación (objetivos de aprendizaje en función del diagnóstico de grupo efectuado, métodos de enseñanza, actividades), dialoga permanentemente con su destinatario/a y proporciona una sólida base para el quehacer docente. Ciertamente, esta propuesta implica dejar de lado –o poner en suspenso- la pedagogía de la respuesta por la pedagogía de la pregunta (Siede, 2015).

La enseñanza a través de problemas sociales o ideas ejes ha ocupado un lugar importante en la literatura especializada. Diferentes autores/as tratan estas propuestas con cierta diversidad de matices: ideas-eje (Del Carmen, 1994), ideas principales (Vezub, 1994), grandes preguntas como organizadoras de contenidos (Bruner, 2018), ejes temáticos (Gurevich, 1995), problematización de lo real (Astolfi, 1997). Basándonos en los resultados de una investigación empírica (Pipkin, 2009) y de nuestra experiencia como formadores de profesores de sociología, vamos a denominar *ejes problemáticos* (Pipkin, 2009) al producto y resultado del ejercicio constructivista que efectúa el/la docente a la hora de enseñar. La construcción de problemas sociales –en adelante, ejes problemáticos- es el punto de partida para una planificación docente y una “puerta de entrada” estratégica para la enseñanza de temas sociales con enfoque sociológico.

En base a la experiencia desarrollada en el marco de la materia “Práctica de la Enseñanza” –residencia del Profesorado de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA)- y de la bibliografía específica del tema, en este artículo desarrollaremos dos cuestiones. Por un lado, fundamentaremos la fortaleza de la enseñanza en base a ejes problemáticos, los criterios y principios disciplinares y didácticos para elaborarlos, sus vínculos vitales con la elaboración de objetivos para la enseñanza y la selección de contenidos. Por otro lado, analizaremos casos empíricos, algunos de ellos han sido elaborados por docentes de la Cátedra para el dictado de clases; otros se basan en las propuestas de enseñanza efectuadas por los cursantes/as –Sociólogos/as, futuros/as Profesores de Sociología- sobre diversas temáticas vinculadas a la enseñanza de las Ciencias Sociales con enfoque sociológico o bien la enseñanza de la Sociología en diversos niveles (en particular, en la escuela media, superior no universitario

y el CBC –ciclo básico común- de la UBA). Cabe aclarar que en estos casos han sido contruidos en base al análisis de las planificaciones y de las observaciones de clases y, además, fueron intervenidos con la finalidad de dar cuenta de su potencialidad didáctica y de mantener el anonimato de las experiencias.

Desarrollo

1. Discusión: ¿Cómo construir ejes problemáticos relevantes para la Sociología?

La mayoría de los/as³ docentes seguimos un recorrido similar cuando tenemos que dar clases. Generalmente, vemos el currículum o el programa de la materia, un texto o materiales de estudio, las obras de determinados autores, extraemos una serie de datos o hechos fácticos, elegimos una serie de conceptos y damos la clase. De esta manera, las lógicas que predominan ya “están dadas”. Como destaca Furman (2021), dar clases puede ser casi como un acto automático en donde los contenidos “tiran del carro”. Pero el riesgo de organizar nuestras clases bajo el dominio de estas lógicas es enseñar conceptos, datos o –en el mejor de los casos- habilidades aisladas e inconexas entre sí. Y las consecuencias de estas formas de enseñanza es que pueden promover dificultades en los/as estudiantes para generalizar a partir de lo aprendido y/o generar situaciones en las cuales el conocimiento resulta muy poco atractivo y estimulante en términos intelectuales (Del Carmen, 1994). Llevadas a un extremo, estas modalidades de enseñanza producen una pérdida de sentido en el quehacer cotidiano en el aula, además de crear conocimiento “inerte” (Furman, 2021), “no significativo” y “no relevante” (Vezub, 1994), banal u obsoleto. Como anticipamos en la introducción, nuestra propuesta es precisamente romper con esta lógica a través de la construcción de ejes problemáticos para la enseñanza como parte de *estrategias didácticas*⁴ que se pueden llevar adelante en distintos contextos.

Ahora bien, ¿Cómo se construye un eje problemático? ¿Dónde están sus límites con otros problemas? ¿Qué tipo de preguntas e interrogantes tienen potencialidad didáctica? ¿Qué condiciones deben cumplir? ¿Qué lugar ocupa el/la destinatario en su elaboración? ¿Y la disciplina? Estas son algunas preguntas que inmediatamente surgen en el proceso de elaboración de cómo efectuar un recorte de un tema, unidad didáctica, unidad del programa de enseñanza, etc. Se trata de interrogantes que surgen, precisamente, ante el desafío de construcción de un eje problemático. Lejos de mostrarse como protocolo o receta a seguir, nuestra propuesta es la de presentar una suerte de “hoja de ruta” para elaborarlos. Más particularmente, considerar los objetivos de enseñanza y una serie de principios rectores disciplinares y didácticos que permiten elaborar ejes problemáticos sólidos y fundamentados.

2. Ejes problemáticos y objetivos de enseñanza

Es central que los ejes problemáticos se construyan de manera paralela a los objetivos de enseñanza para que cumplan con ciertas condiciones y logren tener potencialidad didáctica. Además, proponemos –como señala Furman (2021)- la importancia de efectuar un giro, dejando de pensar en términos de “lo que tengo que dar”, “lo que quiero dar”, “lo que me propongo” –

similar a los propósitos docentes guiados por una lógica de contenidos- para pensar en clave de “lo que quiero que mis alumnos aprendan”.

Esta mirada centrada en los aprendizajes de los/as estudiantes implica pensar en términos de capacidades concretas y expresa una profunda diferencia con lo que son los propósitos docentes porque el énfasis está puesto en lograr un aprendizaje profundo. Dicho esto ¿qué son los objetivos de enseñanza desde esta perspectiva?

- Son los aprendizajes de los/as estudiantes que se quieren lograr, las capacidades de pensamiento que se esperan desarrollar para analizar ese aspecto de lo social que queremos enseñar (definido y “recortado” por el eje problemático).
- Nos dan una idea general, aunque precisa y rigurosa, de la situación futura deseable que se pretende alcanzar en relación a las capacidades de pensamiento (Dhand, 1994) de los/as estudiantes. Se trata de capacidades de pensamiento que le permiten a los/as estudiantes abordar lo social; por lo tanto, se diferencian de los contenidos (datos, conceptos, definiciones, procedimientos, etc).
- Constituyen las metas y, junto con el eje problemático, marcan la dirección de la propuesta de enseñanza. ¿Qué capacidades pretendo que los/as estudiantes desarrollen para pensar lo social? ¿Y cuáles son las necesarias para abordar la problemática social definida en el eje? ¿En qué medida estas capacidades son relevantes en términos disciplinares? ¿Consideran al grupo destinatario y sus características? ¿Y sus ideas previas en torno al tema? ¿Qué resultados en términos de aprendizajes son factibles de lograr en función del tiempo y otros recursos disponibles? Estas son algunas de las preguntas orientadoras a la hora de formular objetivos de enseñanza junto con el eje problemático.

3. Principios orientadores disciplinares y didácticos para la elaboración del eje

Como anticipamos, conjuntamente con los objetivos de aprendizaje, el eje problemático nos permite un recorte del tema a enseñar. En este ejercicio –constructivista- se observa la reflexión epistemológica del/la docente y su posición frente a la disciplina. ¿Dónde establecer el límite del problema a enseñar? ¿Cómo elaborarlo? Desde nuestra concepción, existen ciertos principios orientadores fundamentales para su elaboración.

El primer principio es la *relevancia disciplinar*. Ciertamente, todas las enseñanzas afrontan el desafío de plantear un recorte problemático que cuente con un marco conceptual explicativo que lo sustente. Sin embargo, las disciplinas sociales enfrentan la particularidad de que los límites en la construcción del problema son más difusos precisamente porque son sociales, es decir, no están dados ni son naturales. Los problemas –base para elaborar el eje- no tienen fronteras claramente delimitadas, sino que pueden variar según la posición epistemológica y disciplinar del/la docente. En consecuencia, como cualquier problema social construido desde una mirada sociológica, tiene la singularidad de ser objeto de múltiples disputas y controversias. En este sentido, es central que el/la docente pueda seleccionar un marco conceptual explicativo para

sustentar y fundamentar el eje problemático. Particularmente, en Sociología existen diversas corrientes teóricas, escuelas de pensamiento, tradiciones y marcos teórico epistemológicos, por lo tanto una misma temática –cristalizada en el recorte de “unidad didáctica”- puede ser abordada desde dos perspectivas distintas y contrapuestas.

Las ventajas de lograr esta fundamentación disciplinar se basan en que permite no yuxtaponer enfoques que a la hora de la enseñanza pueden ser contradictorios y, además, habilita un contrato más claro con el grupo destinatario acerca de qué aspecto de la realidad social va a ser objeto de enseñanza (Siede, 2015). Como puede observarse, el recorte del problema a través del eje problemático entraña un ejercicio epistemológico acerca de qué aspecto enseñar, qué recorte de la realidad efectuar, qué dimensión iluminar y, por lo tanto, qué otras dejar de lado y excluirlas.

Ahora bien, no se trata –como señala Siede (2015)- de la simple traspolación de la noción disciplinaria hacia la enseñanza porque de este modo corre el riesgo de no tener ninguna injerencia en la vida cotidiana del grupo destinatario. Es decir, que no despierte interés, motivación, curiosidad y/o directamente sea imposible que el/la destinatario pueda efectuar alguna relación con su vida cotidiana y su forma nativa de pensar lo social (ideas previas, preconceptos, etc). Para que esto no suceda, en términos esquemáticos, podemos mencionar dos condiciones a tener en cuenta. La primera es que se produzca un ejercicio de *transposición didáctica*,⁵ transformación imprescindible para la enseñanza. Ciertamente, el saber o el conocimiento considerado valioso sigue siendo el elaborado en los ámbitos académicos especializados (Sacristán, 1992), por lo tanto, el saber enseñado debe estar conforme con ese saber científico ya que es un referente didáctico permanente (Benejam Arguimbau, 2002).

Sin embargo, para ser enseñado el conocimiento científico-académico o bien el saber sabio -en palabras de Chevallard- debe sufrir una transformación. El saber enseñado, entonces, no es una mera simplificación del conocimiento científico-académico. Muy por el contrario, tiene otra naturaleza y características: su lógica de organización y secuenciación no es la de una producción académica o investigación científica, sino que es organizado bajo su valor formativo (potencialidad didáctica).

La segunda condición es que sea *significativo*, lo que constituye –al mismo tiempo y de manera convergente- el segundo principio orientador. El eje problemático debe ser *significativo* para el grupo destinatario. Así sencillo como se plantea, implica todo un desafío para el/la docente a la hora de elaborarlo. Desde el trabajo fundacional de David Ausubel (1973) hasta problematizaciones como la planteada por Lea Vezub (1994), la literatura ha frecuentado el aprendizaje significativo desde diversas vertientes. A los fines de nuestra propuesta nos interesa destacar algunas condiciones que el/la docente enfrenta a la hora de elaborar ejes problemáticos significativos: a) que pueda relacionarse con las ideas previas –o preconceptos- de un modo sustantivo y no arbitrario, en su máxima expresión es deseable que el eje pueda suscitar algún tipo de conflicto cognitivo con las ideas previas; b) que se considere la estructura cognitiva de la persona que aprende, su madurez intelectual; c) que genere disposición afectiva (curiosidad, interés, motivación) al destinatario/a de la propuesta, evitándose una relación enajenada con el conocimiento; d) que se vincule de modo sustantivo con el contexto escolar y mundo de la vida

de los/as destinatarios (sus características socioculturales), sin con ello caer en una concepción pragmática del aprendizaje escolar (Vezub, 1994).

Además de estos principios orientadores, existen también ciertas ideas operativas que el/la docente puede seguir a la hora de elaborar el eje. En función de nuestra experiencia docente compartimos las siguientes:

- Considerar lo específico de la disciplina para el “recorte”, es decir, no perder de vista a la Sociología como referente didáctico para enseñar temas sociológicos o sociales con perspectivas sociológicas. En los debates sociológicos existen “ideas elementos” que proveen a los docentes de pistas para la selección y organización de contenidos. Por ejemplo, se pueden elaborar ejes problemáticos que toman los aportes de las ideas elementos de Nisbet (1969) que distinguen a la Sociología del resto de las ciencias sociales. “*Nuevas formas de trabajo remoto: ¿alienación o progreso para su trabajadores?*”; “*La relación médico paciente ¿es una relación de autoridad o de poder?*”. Como destacamos en otro trabajo, existe, además, un núcleo de “problemas sociológicos” y de conceptos que trascienden las diferencias entre los distintos paradigmas, teorías y autores (Pipkin, 2009). En este marco, nos interesa señalar la enseñanza de los “objetos sociológicos” como material fértil para elaborar ejes problemáticos (la religión, las clases sociales, las relaciones sociales, el poder, la dominación, entre otros/as).
- Tener en cuenta que las tensiones clásicas de la sociología “individuo/sociedad”; “agencia/estructura”; “socialización/autonomía” nos proveen de valiosos insumos para la construcción de ejes. Un ejemplo de eje para adolescentes de primer ciclo de la escuela media es: “*En la sociedad actual ¿Trabajamos de lo que queremos o de lo que podemos?*”.
- Incluir elementos comparativos en el eje que permiten contraponer y relacionar elementos: diferencias de grupos sociales, de tiempo y espacio, distintos valores que orienten la acción social, entre otros. Varios ejemplos que compartiremos a continuación dan cuenta de estas contraposiciones y recortes.
- Evitar interrogantes demasiados amplios o ambiguos, pensando siempre en la posibilidad de incluir “un contrapunto” o una relación que lo limite y que se encuentre en abierto diálogo con las capacidades concretas de pensamiento que queremos desarrollar en el grupo destinatario (objetivos de enseñanza). Considerar que son preguntas o interrogantes con fortaleza didáctica, por lo tanto, no son preguntas de investigación sociológica, como tampoco son consignas de actividades concretas. En ese sentido, las preguntas de investigación sociológicas brindan un terreno fértil para tener insumos para elaborar ejes, pero deben ser sometidas a un ejercicio de transposición didáctica.
- Finalmente, resulta relevante que el/la docente construya el problema en torno a una temática de la cual tenga dominio disciplinar para poder construir el eje y efectuar un mejor desarrollo didáctico de modo fundamentado.

4. Criterios para seleccionar contenidos: presentación de casos

Las capacidades implicadas en los objetivos requieren la enseñanza tanto de *conceptos* como del desarrollo de *valores sociales y procedimientos intelectuales* (todos ellos conforman los contenidos).⁶ Entonces, una vez elaborado el problema de enseñanza (eje problemático) y los objetivos que nos direccionan y acompañan, estamos en condiciones de seleccionar, estructurar y secuenciar contenidos. A continuación, planteamos algunos criterios orientadores que permiten –junto con la reflexión docente y su posicionamiento epistemológico y disciplinar– encarar el difícil trabajo de seleccionar qué vamos a enseñar en función de los objetivos de aprendizaje y el eje problemático formulado.

La idea de criterio es clave, algunos manuales o libros de textos nos pueden presentar los contenidos a enseñar, pero no los criterios desde dónde fueron seleccionados y secuenciados. Cabe destacar, además, que estos criterios de selección son lo suficientemente flexibles para diversos contextos y usos, en función del tiempo y otros recursos con los que cuente el/la docente. Desde microsecuencias, secuencias para un conjunto de clases determinado (por ejemplo, de tres a cinco clases); hasta el caso de las macrosecuencias, bimestres, trimestres, un curso completo (cuatrimestral o anual).

Dicho esto, veamos algunos casos⁷ que dan cuenta de los principios y criterios llevados a la práctica, “dando forma” al comienzo de una planificación o proyecto didáctico. Si bien son un recorte de un proyecto didáctico más amplio (que incluye fundamentación específica, cronograma con distribución de contenidos, propuestas de evaluación, además de una detallada programación de clases) en los mismos se pueden visualizar los elementos que quisimos destacar y las relaciones entre ellos.

En primer lugar, se observa que los contenidos no son presentados como un listado aislado de conceptos, sino que se los ordena de manera interrelacionada, es decir, están estructurados de manera *relacional*. En todos los casos, los contenidos “giran” alrededor del eje problemático y responden a los objetivos de enseñanza que son capacidades muy concretas (por ejemplo, establecer relaciones; observar fenómenos, identificar aspectos o dimensiones de lo social).

El eje problemático “¿La escuela construye héroes y princesas?” permitió elaborar un interrogante que juega con un contrapunto a través de dos modelos históricamente contruidos para varones y mujeres. Estuvo destinado para adolescentes de un primer año de una escuela media de Ciudad de Buenos Aires que recién comenzaba su tránsito por este ciclo y que no contaban con saberes previos del tema vistos en la escuela primaria (de aproximadamente 12 y 13 años), la idea de héroes y princesas –ampliamente conocida⁸– fue la “puerta de entrada” problemática para comenzar por el recorrido didáctico. Además, en base al diagnóstico docente, el eje problemático fue acompañado por una propuesta de enseñanza basada en *métodos interactivos* (Quinquer, 1997) con un fuerte componente lúdico y con poca presencia de métodos expositivos.⁹ Como puede observarse, todos los objetivos apuntan a desarrollar capacidades muy concretas vinculadas al eje: desde identificar y caracterizar a los estereotipos, pasando por reconocer la producción de situaciones de desigualdad, hasta objetivos con un alto contenido actitudinal que apuntaba a la valoración de políticas públicas para alterar o modificar situaciones de desigualdad y/o discriminación preexistentes. En función de esta dirección, los contenidos están íntimamente vinculados con la propuesta, desde la apuesta a incluir contenidos

normativos como la Ley de Educación Sexual Integral hasta la propuesta sociológica de enseñar el concepto de “socialización”. La inclusión de la enseñanza de la socialización no fue casual. Si bien es un concepto con cierto grado de abstracción, permitía establecer un “puente” entre los contenidos que apuntaban a dar cuenta del proceso por el cual se aprenden roles (mundo intersubjetivo) y el lugar de la escuela como institución (agente de socialización). Así, se trató de una propuesta para adolescentes -en el marco de la materia Educación Cívica- que recién comenzaban su tránsito por la secundaria desde una mirada sociológica, constructivista e interaccionista que se fundamentaba en la clásica obra de Berger y Luckmann (*La Construcción Social de la Realidad* de 1972).

Caso 1

Materia: Educación Cívica – Primer Año (nivel medio)

Tema: Género y Educación

Eje problemático: ¿La escuela construye héroes y princesas?

Objetivos:

Que las y los estudiantes puedan:

- Identificar y caracterizar los estereotipos de género que reproduce la institución escolar a través de los procesos de socialización.
- Reconocer que los prejuicios y estereotipos de género producen situaciones de desigualdad de oportunidades entre varones y mujeres
- Valorar las leyes y las políticas públicas como una forma de compensar las desigualdades de oportunidades y reconocer nuevos derechos.

Contenidos

Género y sexo: Significados y diferencias entre ambos conceptos. Los prejuicios y estereotipos de género. Los roles de género y los estereotipos de lo “masculino” y lo “femenino” en la socialización. La escuela como institución socializadora y transmisora de prejuicios y estereotipos de género. Situaciones de desigualdad de oportunidades derivadas de los estereotipos y prejuicios de género. La intervención del Estado: el caso de la Ley de Educación Sexual Integral: alcances y contenido normativo. Valoración de la ESI como promotora de prácticas educativas diversas e igualitarias. Observación y análisis de fuentes escritas (discursos, documentos, normativa, noticias) y gráficas (fotografías, ilustraciones) vinculadas con la vida cotidiana en las escuelas.

En segundo término, los casos presentados estructuran los contenidos buscando lograr *continuidad y progresión* en el desarrollo de la secuencia (Del Carmen, 1994) ¿Cómo hacerlo? Las posibilidades son múltiples y diversas. Una forma propone ir de lo concreto y contextualizado a

lo abstracto y descontextualizado. Por ejemplo, en el caso 2 (implementado en una materia del CBC de la UBA) en base al diagnóstico se supo que el grupo destinatario tenía muy pocas ideas previas acerca de lo sucedido en los años 90 en la Argentina. Entonces, se decidió trabajar en el reconocimiento de arenas específicas de intervención estatal a través de dos casos concretos: reformas laborales y luego programas compensatorios y asistenciales. Estos hechos fácticos funcionaron como contenidos fácticos y, a su vez, como estudios de caso para desarrollar actividades. Una vez logrado tal objetivo, se propuso desarrollar habilidades de pensamiento crítico en torno a la capacidad de inferir dos funciones estatales centrales (conceptos de alto nivel de abstracción y complejos): por un lado, la “capacidad estatal” para generar leyes y aplicarlas (reforma laboral).

Por otra parte, su “grado de penetración” (para implementar programas asistenciales, negociar conflictos “piqueteros”, controlar poblaciones y territorios). Por lo tanto, la forma de organizar contenidos no es casual ni arbitraria, tiene una lógica que sugiere secuenciar de lo más concreto a lo más abstracto con vistas a favorecer el desarrollo de las capacidades mencionadas ya en los objetivos. En la metodología de enseñanza de las clases de esta propuesta predominaron momentos de “problematización - conceptualización” (Siede, 2007). En la primera parte se plantearon problemas –en base a los casos ya mencionados- que fueron el “motor” de la propuesta de enseñanza y luego “se abrió el juego” a la participación de los/las estudiantes. La postura del/la docente asumida fue la de una neutralidad activa (Trilla, 1992), con la intención de favorecer la argumentación y presentación de las ideas por las/los estudiantes. En el segundo momento de la secuencia de clases, se realizaron las siguientes actividades: a) de manera dialogada se expusieron diferentes enfoques explicativos sobre los casos trabajados (reformas laborales y programas asistenciales); b) se confrontaron representaciones en torno a la idea del Estado Mínimo tan vigente en las propuestas reformistas de la década de los noventa, aún muy presentes y significativas para su enseñanza; c) se desarrollaron, junto con el grupo, categorías explicativas para el problema presentado; d) se sistematizó lo que surgió en la primera parte de problematización a partir de la participación del grupo. Estos momentos fueron estructurando las clases y la posición docente fue la de no anticipar respuestas, las mismas fueron construidas a través de los casos y a partir de desarrollar habilidades para atribuir formas y funciones estatales durante el periodo (tamaño, capacidad y penetración) del Estado.

Caso 2

Materia: Sociedad y Estado – CBC

Tema: Estado y neoliberalismo

Eje problemático: Las políticas neoliberales de los años 90 en Argentina ¿configuraron a un Estado mínimo?

Objetivos:

Que las y los estudiantes puedan:

- Reconocer en distintas áreas las nuevas capacidades de intervención y de regulación que tuvo el Estado.
- Inferir los nuevos modos de control social de período hacia los sectores subalternos a través de políticas públicas compensatorias.
- Desarrollar habilidades para atribuir formas y funciones estatales durante el periodo (tamaño, capacidad y penetración) del Estado.

Contenidos

El caso de la reforma laboral en los años 90 como manifestación de la capacidad del Estado para hacer cumplir leyes e implementar políticas. El caso de los programas de empleo transitorio como manifestación de la capacidad de control social del Estado sobre los sectores subalternos (“los perdedores de las políticas”: desocupados, nuevos pobres, “piqueteros”). Debates en torno a la idea de Estado Mínimo: capacidad de penetración en la sociedad civil, control de las poblaciones y nuevos modos de operar en los territorios. Reconocimiento de funciones estatales (tamaño, capacidad y penetración) en contraposición a la propuesta de Estado Mínimo de los organismos multilaterales de crédito. Búsqueda, registro y análisis de diferentes fuentes y recursos (discursos, documentos, normativa, noticia periodística, organigramas estatales, boletines oficiales de la época). Valoración del pensamiento crítico ante discursos hegemónicos de la época.

Otro modo de estructurar secuencias sugiere ir de lo más familiar y próximo a lo más desconocido y lejano. Esta lógica de estructuración de contenidos podemos visualizarla en el Caso 3 destinado a estudiantes del Profesorado de Educación Primaria ubicado en un barrio de la Ciudad de Buenos Aires. La propuesta apuntó a que el grupo desarrollase, en primer lugar, capacidades literales como la de observar en un mismo espacio urbano los modos de habitarlo por distintos grupos. Para ello, se seleccionaron los siguientes contenidos: “diferentes y desiguales usos del espacio y servicios públicos (los casos de la salud, educación y transporte)” y se trabajó sobre el barrio en donde estaba ubicada la Escuela Normal Superior. Estos contenidos conceptuales -de muy bajo nivel de abstracción- fueron también potenciados con contenidos procedimentales –el saber hacer- “observación, análisis y comparación de material cartográfico y fotográfico”. Luego, la propuesta llevaba al grupo destinatario a trabajar casos más lejanos al barrio, como es el contraste entre el barrio cerrado y las villas miserias o asentamientos. El recorrido didáctico apuntaba a desarrollar capacidades de inferir y construir el concepto de ciudad dual y profundamente fragmentada, en función de haber logrado los objetivos de aprendizajes previos. En proyecto didáctico un papel protagónico en las clases lo tuvieron los métodos inductivos. Davini (2008) plantea su importancia desde una perspectiva constructivista, y destaca sus virtudes en tanto se proponen formar conceptos mediante la observación, el manejo organización y utilización de datos empíricos.

Caso 3

Materia: Enseñanza de Ciencias Sociales – (nivel superior no universitario – Profesorado de Maestros)

Tema: El espacio urbano

Eje problemático: ¿Ciudad integrada o fragmentada?: el caso de la Región Metropolitana de Buenos Aires.

Objetivos:

Que las y los estudiantes puedan:

- Observar los modos de habitar el espacio urbano (el barrio) por parte de distintos grupos.
- Reconocer la diferenciación y desigualdad de las clases sociales en un mismo espacio urbano.
- Establecer relaciones entre los cambios del modelo económico con las transformaciones del espacio urbano.
- Inferir qué define a una ciudad integrada y a una fragmentada (en función del cumplimiento de los objetivos anteriores).

Contenidos

Modos de habitar el espacio urbano: diferentes y desiguales usos del espacio y servicios públicos (salud, educación y transporte). Procesos de aislamiento espacial de grupos de diferentes ingresos: los “nuevos ricos” y “nuevos pobres”. Las reformas neoliberales, su impacto en las relaciones sociales y su intensificación en las últimas décadas. La desigualdad de clases sociales y la fragmentación urbana: conceptos teóricos e indicadores sobre el tema. El concepto de ciudad dual: barrios cerrados y villas de emergencia. Observación, análisis y comparación de material cartográfico y fotográfico. Disposición al trabajo grupal en la elaboración de mapeos colectivos y gráficas creativas sobre el tema.

En tercer lugar, destacamos -como señala Del Carmen (1994)-, que el desarrollo de los contenidos debe ser equilibrado. Ciertamente, se trata de una diferencia analítica ya que en la práctica se da conjuntamente y de manera indisociable. Sin embargo, es recomendable que el/la docente considere sí efectivamente está efectuando una enseñanza de diversos contenidos: considerando las formas de *comprender, hacer y valorar* de los/as estudiantes (Del Carmen, 1994, p. 14).

Así, por ejemplo, a través de los casos presentados se puede observar que siempre se incluyen como contenidos *procedimientos para abordar lo social* ¿A qué nos referimos? ¿Por qué es importante “no perderlos de vista”? Nuestra propuesta analítica se basa en considerar que se trata de enseñar el “saber hacer”.¹⁰ Siguiendo a Bourdieu (1997), se trata de un conjunto de técnicas que –aunque son tácitamente exigidas en todas las enseñanzas- raramente son objeto

de transmisión metódica, de allí que resulta primordial incluirlas. Además, es necesario la integración de saberes en situación de acción, “se aprende haciendo” y se reflexiona en la acción (Perrenoud, 1994). Por todas estas razones, resulta fundamental desarrollar estrategias didácticas y métodos específicos que permitan la enseñanza de procedimientos para abordar lo social. De este modo, el caso que sigue plantea “*Análisis y comparación de imágenes vinculadas al gusto y los consumos*” precisamente porque se propone capacidad crítica para observar que ciertos gustos que son legitimados y otros son discriminados por instituciones de la sociedad (a través propagandas, fotografías). Acompañado con la explicitación de los valores vinculados a lograr sensibilidad ante situaciones de discriminación.

Caso 4

Materia: Sociología – 5to año (nivel medio)

Tema: El sentido social del gusto

Eje problemático: ¿Qué es lo que limita y le da forma a nuestros gustos?

Objetivos:

Que los/as estudiantes puedan:

- Percibir que ciertas inclinaciones individuales vinculadas al gusto son influenciadas por el entorno social.
- Relacionar el aspecto social del gusto según las clases sociales de pertenencia.
- Desarrollar capacidad crítica para observar que ciertos gustos que son legitimados y otros son discriminados por instituciones de la sociedad.

Contenidos. La construcción social del gusto: criterios y disposiciones. Distintas manifestaciones de los gustos según clase social de pertenencia. El gusto distinguido y el vulgar: producción y naturalización de procesos de desigualdad y discriminación en torno a los gustos y consumos culturales. Los gustos musicales y deportivos influenciados por el entorno social. Análisis y comparación de imágenes vinculadas al gusto y los consumos (publicidades, fotografías, etc). Sensibilización ante situaciones de discriminación.

Conclusiones

En este artículo nos propusimos presentar un modo de encarar, de forma reflexiva y situada, una propuesta de enseñanza en ciencias sociales con enfoque sociológico: la elaboración de proyectos de enseñanza en base a la construcción de problemas sociales (denominada, ejes problemáticos). Compartimos una suerte de “hoja de ruta” que da cuenta del recorrido efectuado, el proceso de construcción de ejes problemáticos, su relación vital con los objetivos de enseñanza, su posibilidad didáctica como “recorte” y criterio orientador para la selección y

estructuración de contenidos. Como vimos, la enseñanza a través de la construcción de ejes problemáticos forma parte de una estrategia didáctica más amplia que apunta a potenciar capacidades concretas para pensar lo social desde una mirada sociológica.

Los casos presentados iluminan un aspecto central: nuestra apuesta hace un especial hincapié en la importancia de la enseñanza desde ejes problemáticos con alta relevancia social y, al mismo tiempo, disciplinar. En particular, porque muchas veces se debe enseñar Sociología, o temas y fenómenos sociales desde un enfoque sociológico a jóvenes y adultos/as que difícilmente vayan a ser sociólogos o tengan interés en la disciplina, pero sí ciudadanos y de allí la importancia de promover un pensamiento crítico y riguroso acerca de lo social. En todos los casos presentados se trataron de escuelas medias, profesorados o CBC donde los destinatarios/as no iban a seguir la disciplina y no tuvieron en su trayectoria conocimientos previos a la misma. Son precisamente en estos contextos donde más que nunca se impone la importancia de la enseñanza a través de problemas sociales (ejes problemáticos, a nuestro decir). La propuesta se distancia profundamente de la tradición de enseñar temáticas y contenidos vinculados con grandes teorías, clásicos, corrientes de autores, escuelas de pensamiento, divorciados de problemáticas sociales actuales y de relevancia, separada de la vida cotidiana, del contexto escolar y del mundo de la vida de los/as alumnos/as (sus características particulares, sus intereses, su capital social y cultural). De allí la centralidad de priorizar estrategias que se propongan desestabilizar el sentido común, que establezcan algún tipo de conflicto cognitivo, que permita relacionar conceptos y categorías con diversos grados de abstracción con aspectos o dimensiones de la realidad social, entre otras cuestiones.

Si bien al comienzo la selección y secuenciación de contenidos suele ser un arduo trabajo, con el tiempo facilita los resultados de enseñanza en diversos sentidos: permite seleccionar de manera fundamentada, evita yuxtaposición de contenidos, facilita la articulación entre los mismos, colabora en evitar seleccionar contenidos desactualizados o poco relevantes. Sabemos que la selección de contenidos es siempre objeto de controversia y discusión, por lo tanto, hoy más que nunca es importante que el/la docente sea consciente de los criterios que guiaron la selección de algunos y su jerarquización, excluyendo otros.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de Enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Astolfi, J. P. (1997). *Aprender en la escuela*. Santiago: Dolmen.
- Ausubel, D. P. (1973). *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Benejam Arguimbau, P (2002). Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 30(1), 61-74.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1972). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bruner, J. S. (2018). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Chevallard, Y (1997). *La transposición Didáctica, del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

- Davini, M. C. (2008). *Método de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Del Carmen, L. (1994). “Importancia del análisis y secuenciación de los contenidos educativos en el diseño del currículum y en la práctica de la enseñanza”. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 2(2), 324-331.
- Dhand, H. (1994). “Critical Thinking: Research Perspective for Social Studies Teachers”. *Canadian Social Studies*, Vol. 28, No. 4.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Lago, V. (2002). ¿Educamos en prejuicios o educamos en valores?. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (7), 4.
- Gurevich, R (1995). “¿Qué contenidos enseñar?”. En Gurevich, R., Blanco, J., Caso, M. V. F., & Tobio, O. *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada* (pp 21-25). Buenos Aires: Aique.
- López Facal, R. V. (1994). “Evaluación en ciencias sociales”. En *Enseñar y Aprender Historia en la educación secundaria* (p.p. 123-154). España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Nisbet, R. (1969). *La formación del pensamiento sociológico*. Amorrortu: España
- Pipkin, D. (coord.) (2009). *Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media*. Buenos Aires: La Crujía.
- Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. *Compte-rendu des travaux de séminaire des formateurs de l’IUFM*, 25-31.
- Quinquer, D. (1997). “Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos”. En Benejam, P. y J. Pagés (Coord), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 97-122). Barcelona: Horsori.
- Siede, I. (2007) “Hacia una didáctica de la formación ética y política”. En Schujman, G. y Siede, I. *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política* (pp.227-242). Buenos Aires: Aique.
- Siede, I. (2015). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós
- Vezub, L. (1994). La selección de los contenidos curriculares: los criterios de significatividad y relevancia en el conocimiento escolar. *Apuntes para la selección de contenidos en historia. Entre pasados*, 4(7), 151-66.

¹ Carla Zibecchi es Licenciada y Profesora en Sociología, Magister en Políticas Sociales y Doctora en Ciencias Sociales (Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires). Actualmente, se desempeña como Investigadora Independiente del CONICET y es Profesora Asociada de “Práctica de la Enseñanza” del Profesorado de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Correo electrónico: czibecchi@untref.edu.ar
orcid.org/0000-0002-7344-1099

² Trinidad Haedo es Licenciada y Profesora de Sociología (UBA), Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO) y doctoranda en Ciencias Sociales (UBA). Actualmente se dedica a la formación docente en diversos profesorado de CABA y es Jefa de Trabajos Prácticos en la materia “Prácticas de Enseñanza” del

Profesorado de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales y en la materia ICSE del Ciclo Básico Común (UBA). trinihaedo@gmail.com

³ En el presente texto se utilizan los pronombres las/los, para facilitar la lectura, sin intención de desatender la diversidad de identidades de género.

⁴ Según Anijovich y Mora (2010), las estrategias didácticas pueden ser definidas como “...el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (p.23).

⁵ Para Chevallard (1997): “Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica” (p.45).

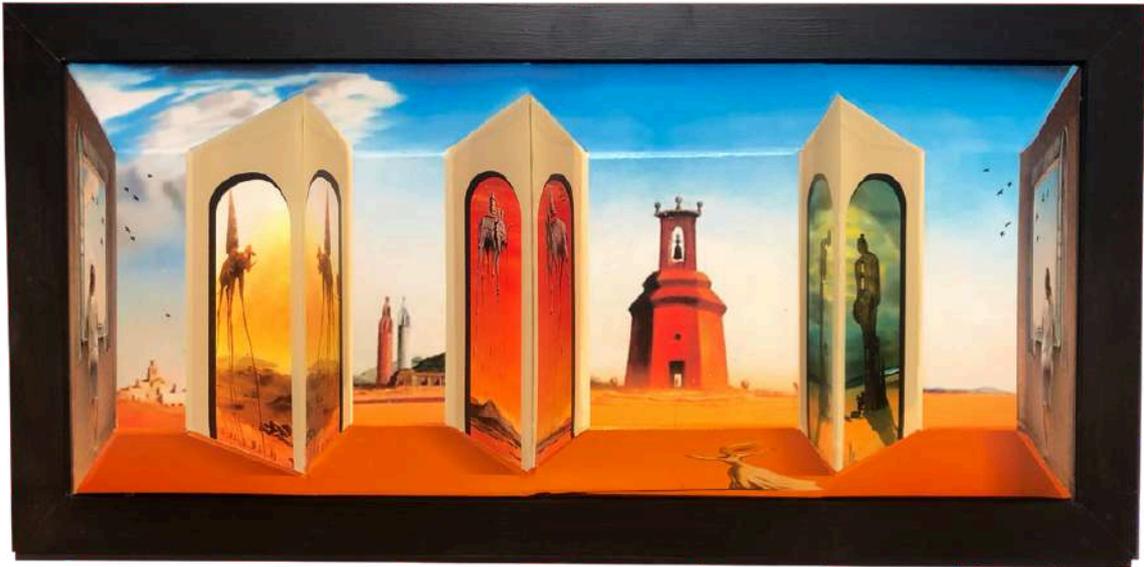
⁶ Además, son una referencia ineludible para formular los criterios de evaluación. Para un mayor desarrollo de evaluación en base a criterios y su vínculo con los objetivos de aprendizaje, véase Lopez Facal (1994).

⁷ Los casos presentados fueron desarrollados a través de aproximadamente cinco clases.

⁸ Los cuentos fantásticos de hadas, héroes y princesas no solo constituyen el primer contacto de niños/as con la literatura, sino también contribuyen a la transmisión de una serie de valores, prejuicios y estereotipos (García Lago, 2002).

⁹ Quinquer (1997) distingue entre métodos expositivos y métodos interactivos y prioriza estos últimos, los cuales suponen que las/los estudiantes elaboran el conocimiento por medio de la interacción. La interacción se desarrolla entre estudiantes y docentes, con otros pares, con recursos, con actividades, bibliografía, etc. Estos métodos de enseñanza favorecen la verbalización, la explicitación de ideas, la autonomía y la participación (por ejemplo, los estudios de casos, las simulaciones, la resolución de problemas, el aprendizaje por proyectos, entre otros).

¹⁰ Se refiere a procedimientos para abordar lo social, conjunto de acciones ordenadas que permiten aprender con esa acción otros conocimientos. Se trata de conocimiento operativo que se pone al servicio de la búsqueda de nuevos conocimientos (incluye técnicas, estrategias, metodologías), por ejemplo, elaboración de índices, comparación de situaciones, delimitación de dimensiones de análisis, establecimiento de relaciones entre variables, etc.



Surre
(2021)

Técnica mixta. Diseño digital 3D impreso sobre canvas; montado en chasis artesanal de MDF; intervenciones a mano con pintura acrílica.
40 x 122 x 17 cm.

Antonio Aquilia- Guillermo Dibbern
Proyecto @nadaescomoloves

Trayectorias educativas no lineales. Un estudio de situación en el Partido de Gral. Pueyrredon

Non linear educational trajectories. A study of the situation in the district of Gral. Pueyrredon

Irene Leonor Bucci¹

Cristina García²

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/w3y1zusif>

Resumen

Este trabajo indaga sobre las trayectorias escolares de los niños adolescentes y jóvenes de los niveles educativos inicial, primario, secundario y terciario del Partido de General Pueyrredon a partir de las estadísticas oficiales suministradas por la DGE de la Provincia de Buenos Aires (2020) y la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Gral. Pueyrredon (2020). Aquí se hace especial observación en el nivel secundario. También se aborda el comportamiento de la matrícula, a partir del escenario postpandemia, respecto a la implementación de un programa puesto en marcha por el estado provincial durante 2021 (Programa+ATR) como intento desde las políticas públicas, de revincular a lxs alumnxs del nivel primario y secundario con la escuela y el Programa Universitario de Escuelas de Educación Profesional, destinado a la capacitación laboral específica de jóvenes y que articula la universidad pública con los sindicatos y sectores productivos. Se aspira a poner en cuestión algunas de las ideas que circulan en el imaginario docente acerca de las causas del llamado “fracaso escolar”, tradicionalmente atribuido a determinados perfiles de alumnos y/o ciertas particularidades de sus familias de origen. A partir de la observación de los datos cuantitativos se procura interpretar y relacionar dos dimensiones que se encuentran en la base de los fenómenos de la repitencia, el abandono y la sobreedad, tales como: la estructuración del sistema educativo y las dinámicas de selección del alumnado que atraviesa al sistema. Finalmente se procura formular un aporte al conocimiento respecto a las trayectorias de los adolescentes y jóvenes en nuestras escuelas y la visibilización de ciertos puntos que deben ser revisados en las históricas propuestas que han sostenido la prestación del servicio educativo.

Palabras clave: trayectorias educativas; abandono; repitencia; sobreedad

Abstract

This work investigates the school trajectories of adolescent children and young people at the initial, primary, secondary and tertiary educational levels of the General Pueyrredon Municipality based on official statistics provided by the DGE of the Province of Buenos Aires (2020) and the Secretary

of Education of the Municipality of Gral. Pueyrredon (2020). Here special observation is made at the secondary level. Also the behavior of school enrollment, based on the post-pandemic scenario, regarding the implementation of a program launched by the provincial state during 2021 (Program+ATR) as an attempt from public policies to reconnect the students of the level primary and secondary with the school and the University Program of Professional Education Schools, aimed at specific job training for young people and which articulates the public university with unions and productive sectors. It is expected to question some of the ideas that circulate in the teaching imagination about the causes of the so-called "school failure", traditionally attributed to certain profiles of students and/or certain particularities of their families of origin. From the observation of the quantitative data, we want to interpret and relate two dimensions that are at the base of the phenomena of repetition, dropout and overage, such as: the structuring of the educational system and the dynamics of the student selection. that goes through the system. Finally, it seeks to formulate a contribution to knowledge regarding the trajectories of adolescents and young people in our schools and the visibility of certain points that must be reviewed in the historical proposals that have sustained the provision of the educational service.

Keywords: educational trajectories; abandonment; repetition; overage of years

Recepción: 04/03/2024

Evaluación 1: 07/04/2024

Evaluación 2: 02/05/2024

Aceptación: 01/06/2024

Introducción

A partir de la observación de los datos cuantitativos se procura interpretar y ponerlos en relación con dos dimensiones que estimamos y, se encuentran en la base de los fenómenos de la repitencia, el abandono y la sobreedad, como son:

- 1.- La estructura de la organización de nuestro sistema educativo, y
- 2.- Las dinámicas de selección que atraviesan el sistema, sobre todo en el nivel medio, a través de la influencia de una configuración cultural propia de nuestro país en la definición de estas dinámicas, como son: la pretensión igualitaria y el desarrollo en el interior de nuestras instituciones educativas de un sistema de promoción desregulado basado en los recursos individuales de los alumnos (Tiramonti, 2012).

Para dar cuenta de dichas dimensiones, presentamos los datos a nivel macro (nacional y provincial) los que nos permite situarlos como marco de referencia de los de nuestro Partido y poder entender su comportamiento en la última década, tanto del sector público como privado. También ponemos el eje en las nuevas ofertas que se presentan en la educación de Jóvenes y Adultos con la articulación reciente entre en Sindicato UOCRA y la UNMdP.

Comportamiento de la Matrícula a Nivel Nacional

En 2019 se matricularon más de 13 millones de alumnos en todos los Niveles y Modalidades (exceptuando la educación universitaria) en la Argentina. Entre 2018 y 2019 se mantuvo un incremento promedio de la cantidad de estudiantes en torno al 1% anual, registro similar al que se observa en los últimos 10 años cuando eran 11.974.311.

Se observa que entre 2018 y 2019 un leve incremento en la matrícula de la educación pública (190 mil alumnos más, 2%) y un descenso en el sector privado (42 mil alumnos menos, -1,2%). Este fenómeno no se advertía desde 2001 cuando la educación estatal había crecido 1.1% y la privada descendido un 0, 4%. Actualmente, la participación de alumnos en el sector estatal es del 73% en todo el país.

Si se analiza el período comprendido entre la salida de la crisis del 2001/2002 hasta el presente, se advierte un importante incremento del sector privado hasta los años 2009/2010. Si bien, el proceso de desaceleración es regular hasta 2018, se da un quiebre fuerte en 2019 con un registro positivo para el sector estatal. El que muestra el mayor aumento es el Nivel Inicial producido por la apertura de salas de 4 años por ser obligatorio de acuerdo a la Ley Nacional de Educación que posibilitó la creación de nuevos servicios, a lo que se suma la exigencia que impone la AUH (Asignación Universal por Hijo).

La distribución de la matrícula muestra una gran heterogeneidad y divergencia entre jurisdicciones, así como la ciudad de Buenos Aires tiene un comportamiento similar al de Chile (más del 50% de su alumnado está en el sector privado de los cuales el 70% está subsidiado). La provincia de Buenos Aires, concentra el 45% de la matrícula privada total del país con más de 6000 establecimientos, estando 4000 de ellos subsidiados por el Estado.

Nuestra Provincia

De acuerdo al Boletín Educativo Regional y Distrital provincial de fines de 2020, cuenta con más de 20.000 unidades educativas y 5.162.256 de alumnos de ambas gestiones, lo que indica que cerca de un tercio de sus habitantes mantienen un vínculo directo con el sistema educativo. A esto se le agrega la distribución territorial del sistema que tiene presencia a través de una diversidad de establecimientos de los distintos niveles y modalidades en los 135 distritos. En relación al país, asiste al 38% de su población en edad escolar; el 36% de los docentes y el 37% de los establecimientos educativos. Lo que da cuenta de la presencia del Estado en el territorio y su importancia en la posibilidad de articulación de las políticas públicas.

Es predominante la participación estatal sobre la privada en todos los niveles y modalidades, en estas últimas con poca presencia de la educación privada. Un poco estas cifras desmitifican la sobre representación simbólica de la educación privada. Expansión que se da en la década del '2000, en que en que los colegios privados experimentaron un crecimiento sostenido, aumentando en un 23% mientras que el sector estatal disminuía en un 10%. La representación social la escuela privada instala la idea de que funciona con una mayor exigencia de aprendizaje y contención, para los padres

sus hijos están más protegidos de los paros y de menor ausentismo docente. En lo institucional gozan de autonomía al elegir a su personal, pueden armar equipos y manifiestan mayor capacidad para controlar y regular el trabajo docente. No obstante, hay mucha variabilidad entre los establecimientos y al observar el comportamiento de sus matrículas muchas no han podido escapar a la crisis educativa.

De acuerdo a los últimos números no se estarían dando los mismos guarismos, ya que entre 2015 y 2020 decreció su matrícula un 0,8% en todo el país, mientras que en el conurbano el crecimiento estatal fue del 9,6% y la caída de los privados alcanzó el 6%, en tanto en el interior de la provincia fue del 2,2%. Es durante el macrismo cuando se produce el descenso a consecuencia de la crisis económica.

Matrícula Final 2020 – Total Provincia

Gestión	Unid. Educativas	Alumnos
Estatal	14.173 (70%)	3.745.310 (73%)
Privada	6.191 (30%)	1.416.946 (27%)
Total	20.364 (100%)	5.162.256 (100%)

Fuente: Elaboración propia en base al Boletín Educativo Regional y Distrital, DGE.

Distribución por Niveles Educativos

Niveles	Estatal	Privado	Total Alumnos
Inicial	458.233 (67%)	220.703 (32%)	678.936
Primaria	1.189.153 (67%)	583.320 (33%)	1.772.473
Secundaria	920.646 (70%)	489.552 (30%)	1.310.198
Superior	137.244 (73%)	49.955 (27%)	187.199

Fuente: Elaboración propia en base al Boletín Educativo Regional y Distrital, DGE.

Solo el 28% de los alumnos concurre a escuelas privadas siendo prácticamente similar a los guarismos nacionales, es constante la distribución por Niveles salvo en Superior, en que el sector público aventaja fuertemente al privado.

Nivel/Modalidad	Estatal		Privado		Total Alumnos
	Unidades	Alumnos	Unidades	Alumnos	
Sec. Orientada	2340	920.646 (70%)	1592	489.552 (30%)	1.310.198
Sec. Técnica	377	199.360 (88%)	77	25.289 (12%)	224.649
Técnica Terciaria	63	24.992 (98%)	1	297 (2%)	25.289

Fuente: Elaboración propia en base al Boletín Educativo Regional y Distrital, DGE.

Educación de Jóvenes y Adultos	Estatal	Privado	Total Alumnos
Primaria	69.923 (99%)	123 (1%)	70.046
Secundaria	115.242 (93%)	7956 (7%)	123.198
Fines	95.187	-----	95.187

Fuente: Elaboración propia en base al Boletín Educativo Regional y Distrital, DGE.

Nuestro Distrito

En el Distrito de General Pueyrredon, según estimaciones del año 2019 viven 643.406 habitantes, siendo el 99% población urbana. Dentro de este universo 137.662 tienen entre 3 y 17 años, de los cuales el 93% está escolarizado y, un 40% del grupo etario de 24 a 65 años completó al menos la educación secundaria. En cuanto a los niveles de pobreza (NBI) alcanza al 4,7% de los hogares (Indec, 2020).

Hay en nuestro Partido 627 establecimientos educativos, 290 son provinciales estatales; 79 municipales; 258 privados; 35 extensiones o anexos (provinciales y municipales) y 5 anexos privados. El partido recibió en 2020 en concepto de Fondo de Financiamiento y Fondo Compensador, 123,5 millones de pesos, recursos que se asignan a infraestructura y mantenimiento de las escuelas públicas. Fondo que se calcula en razón al 0,2% por establecimiento, valor similar para el total de la provincia.

Matricula – Comportamiento en Diez Años

Año	Alumnos Estatal	Alumnos Privado	Total
2010	114.385 (63%)	66.931 (37%)	181.316
2012	115.307 (63%)	68.099 (37%)	183.406
2014	116.696 (63%)	69.656 (37%)	186.352
2016	118.975 (63%)	70.524 (37%)	189.499
2018	124.473 (64%)	68.722 (36%)	193.195
2020	130.866 (65%)	69.866 (35%)	200.732
Crecimiento (año 10 al 20)	12%	4%	8%

Fuente: Elaboración propia en base al Boletín Educativo Regional y Distrital, DGE.

Por lo observado, la matrícula estatal (más del 60%) en todos sus niveles y modalidades registra un crecimiento del 12%, superando a la educación privada durante toda la década. Mientras que a nivel privado no llega al 40%, y su crecimiento es solo del 4%, con una leve baja a partir de 2018, habiendo sido estacionaria en los años anteriores. Aumento que se correlaciona con el crecimiento vegetativo de la población.

Cantidad de Alumnos por Nivel Educativo (2020)

Nivel	Estatal	Privado	Total
Inicial	17.503 (55%)	13.968 (45%)	31.471
Primario	40.478 (60%)	27.560 (40%)	68.038
Secundario	34.049 (59%)	24.002 (41%)	58.051
Superior	5.493 (54%)	4.634 (46%)	10.127

Fuente: Elaboración propia en base al Boletín Educativo Regional y Distrital.

El total de la matrícula de estos cuatro niveles independientemente del sector es de 167.687 alumnos. La mejor participación del sector privado la alcanza en el Nivel Inicial y Superior, en los restantes es muy fuerte la diferencia a favor del sector estatal.

Educación Jóvenes y Adultos	Estatal	Privado	Total Alumnos
Primaria	3080	-----	3080
Secundaria	5244	-----	5244
Fines	1805	-----	1805
Formación Profes.	14.524 (89%)	1697 (11%)	16.221
Total	24.653	1697	

Fuente: Elaboración propia en base al Boletín Educativo Regional y Distrital.

Es muy baja la matrícula en Educación Permanente de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores y Formación Profesional (10%). Dentro de esta Modalidad resulta preponderante la participación de Formación Profesional, es de destacar que es fuerte la presencia del sector municipal (10 Centros), en tanto los Centros provinciales son 21.

En cuanto a Educación Artística y Educación Técnica no alcanza al 13%. Con respecto al total de las Modalidades llega a 41.722 alumnos y no tiene prácticamente presencia el sector privado. Con respecto al Plan Fines no resulta su número ser demasiado significativo en relación a la matrícula que se pierde tanto en el secundario orientado como en el técnico.

Nivel Inicial

Distribución	Estatal	Privado	Total
Jardín Maternal	213 (11%)	1.812 (89%)	2.025
Sala de 3 años	3.845 (49%)	3.926 (51%)	7.821
Sala de 4 años	5.096 (53%)	4.371 (47%)	9.467
Sala de 5 años	5.182 (54%)	4.345 (46%)	9.527

Variación (3 a 5)	34%	11%	28.840
-------------------	-----	-----	--------

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Educación del Municipio de Gral. Pueyrredon.

De acuerdo a los datos oficiales (2020), es superior la matrícula en las salas de menor edad en el sector privado y ello se debe en parte a la presencia de servicios maternos en el cual el Estado no tiene prácticamente participación y la sala de 3 años que aún no es obligatoria. De acuerdo al cuadro de referencia a partir de la sala de 4, el Estado empieza a superarlo en el número de alumnos.

Por otra parte, es el único nivel que crece, no pierde matrícula, y es interesante tener presente que ello se debe a que, si bien prevé secuencias de aprendizaje, no liga su adquisición a periodos fijos de tiempo, por lo cual la repitencia no surge como un requerimiento sistemático frente a los distintos ritmos en las adquisiciones. Al igual que el nivel universitario que tampoco liga adquisiciones con períodos temporales

Con estas disposiciones, la educación inicial y la educación universitaria organizan trayectorias teóricas donde la repitencia no forma parte de lo previsto, porque gradualidad y anualización no están asociadas.

Rendimiento Académico del Nivel Primario y Secundario

Nivel Primario

Los indicadores de rendimiento académico se miden por el índice de promoción efectiva, repitencia y abandono. El primero es el porcentaje de alumnos que se matriculan en el año de estudio. En tanto la repitencia resulta ser un indicador clave para observar las trayectorias educativas. Está arraigada en una concepción que supone que se debe repetir todo un curso para lograr los objetivos propuestos. Los alumnos que repiten deben volver a cursar y aprobar asignaturas que ya habían aprobado la primera vez. La repitencia es una medida que no soluciona los problemas de aprendizaje, estigmatiza a los alumnos y tiene muy altos costos presupuestarios. De acuerdo a las investigaciones los repitentes suelen estar condenados al fracaso escolar futuro y al abandono temprano de la educación formal (Kit; Labate y España, 2006). Pese haberse registrado algunas mejoras incipientes, la más golpeada es la educación secundaria que no logra contrarrestar las barreras exógenas que marcan la desigualdad de origen de sus estudiantes. Para los especialistas, es necesario crear un modelo alternativo de escuela secundaria que permita al conjunto de los adolescentes independientemente de su origen social acceder a los saberes y a una escolarización significativa.

La tasa de *repitencia* del Partido de Gral. Pueyrredon total (primaria, secundaria) es de 3,4%; siendo 5,3% para el sector estatal y 0,8% para el privado. Mientras que la tasa de promoción efectiva total

para Primaria es del 95,6%, y le corresponde al Estado el 95,3% y 96% para privados. En tanto la tasa de abandono es de 0,9%, de la cual 0,7% le incumbe al sector estatal y el resto es privado.

En cuanto a la *repitencia en primaria* para el total de la provincia se ubica en el 4%, en 2012 cae al 2% y asciende al 5% en 2019. En Pueyrredon en el sector estatal en 2012 llega al 6%, baja al 3% en 2015 y vuelve a trepar en 2019 con más del 5%. Con respecto a los privados no se registran variaciones en su comportamiento, tanto a nivel provincia total como local, ronda el 1%.

Si relacionamos estos datos con los resultados de la prueba Aprender 2021 en la provincia observamos que solo dos de cada diez alumnos (22%) están capacitados para comprender sin ningún tipo de dificultades. Mientras que un 33% lo hizo de manera satisfactoria y un 23% estuvo por debajo de lo básico. Como tampoco pudieron jerarquizar información, ni tienen la práctica incorporada de la relectura, ni la profundización de textos escritos. No logran reflexionar sobre algunas cuestiones evaluadas.

Son los alumnos de los niveles socioeconómicos (NSE) más bajos los que alcanzan los peores resultados, y solo el 8,6% del NSE Alto no tienen los conocimientos mínimos. No obstante, tanto en Lengua como en Matemáticas son los alumnos de NSE Medio los que logran mayores performances en todas las series en que se aplicaron las pruebas (2013; 2016; 2018; 2021), con 532,2 puntos contra 473,5 NSE Alto y 413,9 NSE Bajo. Si bien la pandemia y el condicionamiento socio cultural de los alumnos incide negativamente, los especialistas evalúan que llevará entre 3 y 5 años recuperar lo perdido, y es innegable que se requerirán de medidas profundas para revertir esta situación.

En primaria la *tasa de promoción* efectiva alcanza su mayor valor en la provincia de Buenos Aires en el año 2016 con el 97% en que empieza a bajar llegando al 95% en 2019. En cuanto a la matrícula estatal en el Partido llega a su mejor valor en 2014 con el 97% y desciende al 95% en 2019. El comportamiento de promoción del sector privado tanto para la provincia como del Partido es similar, su mejor valor se da en 2015 y baja al 96% en 2019.

A partir de la lectura de estas cifras podemos decir que el nivel logra una tasa de retención prácticamente total en el sector privado y alta en el público, pero esto no disfraza la calidad de los aprendizajes obtenidos. Como bien señala Finocchio (2009), la escuela ha generado una multiplicidad de nuevos soportes escolares basados en una concepción que transforma las dificultades de promoción de los alumnos en problemas psicológicos o en un emergente de las condiciones familiares o sociales en que se desarrolla su vida. De este modo no se atiende a las problemáticas pedagógicas/culturales que intervienen en el aprendizaje.

Tiramonti (2012) también advierte que se ha ido desarrollando en nuestras aulas una identidad docente “amorosa”, que en la escuela primaria se expresa en la identificación del docente como la segunda madre y que está muy presente en el discurso de los diferentes agentes educativos de todos los niveles que piensan a la escuela como un espacio de contención. Contener significa cosas diferentes, en general es un concepto asociado al sostén afectivo del alumno, a la búsqueda de un

disciplinamiento acorde con los valores familiares, a la comprensión de situaciones sociales y familiares riesgosas o propias de la desintegración social y, solo en algunos casos, se hace alusión a impulsar y desarrollar el interés de los alumnos en relación a los saberes y conocimientos impartidos en la escuela. Como podrá observarse en ningún caso se trata de una contención centrada en los problemas en torno a la incorporación de conocimientos o la adaptación a las exigencias del encuadre institucional.

En cuanto a la *sobreedad* en el estado, el registro es que el 86% tiene la edad esperada para el año que cursa, menos de 10% tiene más de un año de descalce, 3% más de dos años y el resto más de tres años. No es así en el sector privado en que solo el 1% tiene más de un año de sobreedad.

Nivel Secundario

Cuando observamos los indicadores del nivel *secundario*, se comprueba que la tasa de *repitencia* total de provincia es de 9%; al estado le corresponde 12,6% y a los privados 3,3%. La promoción efectiva total es de 87,9%, siendo la estatal de 84,3% y la privada 93,5%. El abandono interanual total es de 2,4%, siendo el estatal 2% y el privado 3%.

La tasa de repitencia estatal en la provincia era en 2012 del 14%, cae en 2015 al 12%, vuelve a subir para luego descender en 2019 en 12%. A nivel local se constatan los mismos valores. Mientras que en los privados entre 2012 y 2016 es del 4%, tanto a nivel provincia como local, no obstante, en 2019, supera en ambos el 4%.

En cuanto a la *sobreedad*, en el estado, el 60% tiene la edad esperada, el 25% más de un año; el 10% más de 2 años y el 5% más de 3 años. En tanto en el privado, el 92% tiene la edad esperada, el 7% más de un año y el 1% más de 3 años.

Al analizar los últimos resultados de la Prueba Aprender que mide el nivel de dificultad en Lengua y Matemática; se deben considerar las características sociodemográficas de los estudiantes; la asistencia al Nivel Inicial y la repitencia a algún grado o año. Además, incorporar como parte de la medición, el índice del clima escolar entre alumnos, la percepción de los padres con respecto a la educación y las características de la institución escolar; se observa por lo relevado por estos indicadores mejorías en los resultados con respecto al año 2013. Está de más aclarar que estas pruebas solo recolectan información a nivel de jurisdicción, escuela y aula. No permiten seguir la trayectoria por alumno. Si lo hiciera posibilitaría mejorar los indicadores y crear sistemas de alerta temprana para prevenir el abandono escolar siendo la Argentina por los resultados arrojados uno de los sistemas más desiguales de la región.

Tenti Fanfani (2021) señala que desde hace 30 años se toman pruebas de evaluación en la Argentina, pero no se utilizan sus resultados, se sabe porque no se aprende y quienes fracasan. La evaluación se ha convertido en una especie de sentido común pero no se implementan política para

contrarrestar sus resultados. El dato de sobreedad da cuenta de esta situación (40% de la matrícula estatal).

Si bien el ingreso es masivo y mayoritariamente los jóvenes entran al secundario, el problema cada vez más grave es la permanencia de esos estudiantes en la escuela y su egreso correspondiente, porque solo el 16% termina sus estudios en tiempo y forma. Las trayectorias escolares no solo están condicionadas por el nivel socioeconómico de los estudiantes, también inciden el nivel educativo de sus familias y el lugar donde viven, según indica el estudio de Fabián Marelli (2022).

En dicha investigación se indagó acerca de cuál es el perfil de ese pequeño grupo -sobre un total de 100 alumnos solo 16 finaliza a tiempo y con los saberes esperados-. Una de las características que los identifica es que pertenecen al tercil de mayor nivel socioeconómico, y en la mayoría de los casos sus madres cursaron estudios en la universidad. “Se trata de un escenario atravesado por condiciones de desigualdad, segregación socioeconómica y educativa, en el que debido a la edad de los estudiantes priman más las diferencias de cuna que las basadas en el mérito -plantea Narodowski-. De esto se desprende la necesidad de cambiar las políticas educativas que han regido en las últimas décadas, que propiciaron mayor desigualdad y la exclusión de los alumnos más débiles. Se necesitan políticas basadas en la igualdad, no meramente declamativas, abiertas a otras posibilidades y al talento independientemente del nivel socioeconómico”.

En este estudio, al desgranar los números, también se observan diferencias por tipo de gestión escolar: institución estatal o privada. Quienes llegan en tiempo y con los conocimientos satisfactorios representan el 63,7% de las escuelas de gestión privada; mientras que solo el 36,3% cursa el nivel en establecimientos estatales.

Para llegar a ese 16%, se comparó el sistema educativo público y privado. Se entrelazaron los datos del Relevamiento Anual que realizan las autoridades nacionales y los resultados de las Pruebas Aprender 2019, para medir el estudiante ideal y aspiracional conforme a las leyes educativas vigentes; es decir aquel que logra cursar regularmente y que, además, domina con buenos o muy buenos resultados los conocimientos en áreas como lengua y matemática. Solo el 16% alcanzó la regularidad y dominó la palabra escrita y el pensamiento matemático, a partir de estos resultados los investigadores proyectan que el próximo año la cifra se reduzca aún más.

“El análisis muestra con claridad dos caras del sistema: no logra que todos los estudiantes terminen la educación obligatoria y no alcanzan los aprendizajes suficientes. Es un sistema en crisis por el conflicto entre dos mandatos sociales: el tradicional, que entiende la escuela media como proceso de selección para la universidad -sin importar los que queden en el camino-; y el mandato actual, que pretende que todos tengan un nivel de formación que les permita desempeñarse en la vida. La realidad que evidencian los datos frustra a docentes, estudiantes y familias. No se trata de facilismo o rigorismo, sino de revisar qué y cómo enseñar” (España, 2022).

Matricula Secundario Orientado en Gral. Pueyrredon

Año	Estatal	Privado	Total
1°	5.942 (59%)	4.081 (41%)	10.023
2°	6.009 (59%)	4.185 (41%)	10.194
3°	5.141 (57%)	3.946 (43%)	9.087
4°	4.761 (56%)	3.679 (44%)	8.440
5°	3.716 (53%)	3.261 (49%)	6.977
6°	3.144 (51%)	2.975 (59%)	6.119
Aceleración	613	--	613
Perdida de 1° a 6°	47%	27%	39%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Educación del Municipio de Gral. Pueyrredon.

Cuando observamos el comportamiento de la matrícula constatamos que la pérdida total es del 39%, siendo de 20 puntos más en el estado (47%), cifra extremadamente alta, que da cuenta de la incapacidad del nivel para retener a los alumnos. Como explica Tenti Fanfani (2021) hay que preguntarse cuáles fueron las condiciones sociales y pedagógicas en que se incorporó a los sectores tradicionalmente excluidos de la escolarización. Muchas veces la inclusión fue ofrecer una educación más pobre, por eso aparece la cuestión de la calidad. El Estado responde expandiendo la oferta, pero invirtiendo menos recursos. El fracaso escolar se explica porque el sistema se reproduce, pero no cambia, no se tiene en cuenta que se debe adaptar a las características socio culturales de los nuevos alumnos; si bien los objetivos de aprendizaje deben ser comunes, lo que debe ser diferente es la estrategia pedagógica para lograr garantizar un piso de conocimientos poderosos a todos más allá de su condición socio cultural.

Las “aulas de aceleración” son una estrategia pedagógica para alcanzar la terminalidad del ciclo básico y continuidad del Nivel. Por eso no se consigna como matrícula del último año, y no se considera en su pérdida.

Matricula Secundario Técnico Profesional

Año	Estatal	Privado	Total
1°	1.104 (92%)	90 (8%)	1.194
2°	1.042 (93%)	83 (7%)	1.125
3°	818 (91%)	77 (9%)	895
4°	712 (92%)	59 (8%)	771
5°	505 (93%)	37 (7%)	542
6°	477 (91%)	47 (9%)	524
7°	411 (89%)	49 (11%)	460
Aceleración	59		
Pérdida de 1° a 7°	62%	46%	61%

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la Secretaría de Educación del Municipio de Gral. Pueyrredon.

Esta matrícula se distribuye prácticamente entre seis escuelas provinciales y una municipal, Resulta ser altísimo la pérdida de alumnos en esta modalidad, históricamente siempre se ha asociado a la fuerte carga horaria que requiere por los talleres en el doble turno, no obstante, resulta ser muy significativa cuando se la analiza. No es representativa la participación del sector privado (que tiene solo una escuela), si bien cae menos, esto se correlaciona con los pocos alumnos que tiene.

Matricula Educación Superior

Año	Estatal	Privado	Total
1°	2.371 (55%)	1.907 (45%)	4.278
2°	1.829 (58%)	1.328 (42%)	3.157
3°	1.476 (60%)	1.000 (40%)	2.476
4°	916 (65%)	484 (35%)	1.400
Pérdida de 1° a 4°	62%	75%	67%

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la Secretaría de Educación del Municipio de Gral. Pueyrredon.

Cuando se consideran estos porcentajes se advierte que a nivel privado se pierde más matrícula, posiblemente ello se deba a la oferta de capacitaciones y a sus costos. En nuestra ciudad hay en este sector una mayor variedad de posibilidades (salud, servicios, etc.). En cambio, en lo estatal (provincial y municipal), la oferta se concentra en la formación docente y artística, solo hay un Instituto de Formación Técnica Superior. Si bien, a favor de lo público hay 1850 alumnos más, ambos no logran retenerlos satisfactoriamente, siendo altísimo el desgranamiento.

Sobre el total de 6579 alumnos que egresan de la escuela secundaria (privada, estatal y técnica) podríamos inferir que de 4278 (65%) buena parte de ellos, pueden continuar sus estudios en el nivel superior no universitario.

El Programa +ATR en Números

Según el Ministerio de Educación, 271.508 alumnos abandonaron el proceso de aprendizaje en la provincia de Buenos Aires. Más de la mitad, volvió a tener contacto con las instituciones educativas.

Las consecuencias en cifras que dejó la pandemia de coronavirus en materia de educación son alarmantes e irreparables. Es que apenas a casi un mes de dar por finalizado el ciclo lectivo escolar 2021, en la provincia de Buenos Aires casi 120 mil alumnos de primaria y secundaria siguen desvinculados con la educación formal.

Indudablemente aquellos que abandonaron tuvieron dificultades para acceder a una educación a distancia, menores posibilidades de apoyo en el hogar y menor nivel educativo de los padres. El abandono escolar es el resultado de un proceso más que de una decisión particular, en que intervienen múltiples factores, y uno de los más importante es el rendimiento académico. Los grupos de estudiantes con menores niveles de aprendizaje, son los más vulnerables al abandono.

Según el CIPPEC (2021), entre 2010 y 2018 el porcentaje de jóvenes que abandonaron la secundaria se redujo en el país un 5%. Se estima que a raíz de la pandemia la tasa de jóvenes fuera del sistema ascienda a un 22%, valor similar al de 2012.

Frente a este escenario de deserción escolar, se lanzó el programa denominado Programa de Acompañamiento a las Trayectorias y la Vinculación (+ATR) para el que se habría convocado a más de 30 mil docentes, con el objetivo de “revincular” a todos aquellos chicos que por diversas razones interrumpieron el ciclo lectivo, con dictado de clases a contraturno y también los días sábados.

De acuerdo a las cifras brindadas por la cartera de Educación, hasta octubre pasado, en un mes 6 de cada 10 menores que habían abandonado la escuela volvieron a ser contactados, es decir, un total de 158.635 estudiantes, 86.962 son chicos de primaria y 71.673, de secundaria. Cabe destacar que el 87% de los revinculados asisten a escuelas estatales.

La vuelta a la presencialidad en las escuelas después de tanto tiempo conlleva aún una tarea compleja. Buenos Aires cerró las aulas el 20 de marzo de 2020 y solo permitió algunas “revinculaciones” al final del año pasado. Aunque ante la llegada de la segunda ola del Covid, el proceso escolar se interrumpió otra vez, la medida impactó en el 87% de los centros educativos (GBA y ciudades grandes del interior). En Mar del Plata, 8.770 perdieron todo contacto, pero el 64% estableció algún vínculo con docentes.

Recién en la segunda semana de junio se permitió la vuelta a las aulas con las medidas sanitarias, aunque más de 300 establecimientos directamente no pudieron abrir porque tenían fallas en instalaciones y servicios.

No obstante, desde la cartera de Educación nacional, se anunció el plan “Vuelve a la Escuela”, plan que cuenta con una inversión de 5000 mil millones de pesos. Tiene por objetivo recuperar el vínculo con la escuela pública de niñas, niños, jóvenes y adultos que lo hayan interrumpido de manera total o parcial; así como la implementación de estrategias de fortalecimiento de los procesos de enseñanza para el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, en coordinación con las provincias, los municipios, las ONGs y las universidades. La consigna es, *“Hay un millón de chicos que se fueron de la escuela y hay que buscarlos casa por casa, para revertir la deserción escolar”*.

En cuanto a los fondos asignados para este programa tienen un destino pre fijado: obras para solucionar temas de infraestructura escolar en 14.276 edificios de secundaria, técnicas y agrarias (3.000 millones); aportes a 15 mil cooperadoras (900 millones) y el retorno de la entrega de notebooks de “Conectar Igualdad” (540 mil 2021 y 1 millón 2022 para secundario).

Programa Universitario de Escuelas de Educación Profesional

Está destinado a la creación y fortalecimiento de escuelas de Formación Profesional en universidades de gestión pública. Financia el diseño de propuestas de orientación laboral en el

marco del Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo, dirigido a jóvenes entre 18 y 24 años que quieran acceder al mundo laboral.

Busca articular las universidades con el sistema productivo y acercar a los jóvenes en situación de desempleo y vulnerabilidad a oportunidades de capacitación. Posibilita el acercamiento y vinculación con profesionales del ámbito universitario en pos de un proyecto educativo y laboral. Se prevé la puesta en marcha de 123 cursos de Introducción al Trabajo; Apoyo a la Empleabilidad e Integración Social, cursos que funcionaran como apoyatura de las capacitaciones específicas.

La UNMDP los ofrecerá en Construcción y Mecánica, por ello se han firmado convenios con la UOCRA y SMATA, participan la Facultad de Arquitectura e Ingeniería. Se estima también avanzar en el área textil de fuerte desarrollo en la ciudad.

Se organizan como trayectos de corta duración, no obstante, se prevé la creación de tecnicaturas relacionadas con demandas laborales específicas en sectores productivos, de servicios y en procesos de transferencia tecnológica.

Estos programas propician el diseño y ejecución con los sectores locales y regionales en articulación con la educación técnica profesional siendo su propósito colaborar con las innovaciones tecnológicas y productivas. Son sus objetivos posibilitar el diseño e implementación de trayectos formativos orientados a la recalificación de saberes, incorporación de nuevas tecnologías y procesos, y dar respuestas a las demandas del sector productivo y las vacancias en ofertas formativas.

Como así también, promueve la capacitación de instructores, y habilita la certificación de saberes y competencias a los egresados de estas escuelas. Pero lo más significativo es que pone como eje la terminalidad educativa; está destinada a jóvenes y adultos a partir de los 18 años (sin límite de edad). Contempla principalmente a quienes no hayan concluido sus estudios secundarios. Brinda para ello un acompañamiento en tutorías y becas de estímulo, bajo un criterio de trayectoria, entendida como recorrido, independientemente del nivel de escolaridad alcanzado, permitiendo pasar de un nivel o modalidad del sistema de educación formal al de Formación Profesional o Capacitación Laboral y viceversa.

Considera a las tutorías como un aspecto nodal para reforzar la vinculación con los estudiantes, trabajar la terminalidad e incorporar un sistema de seguimiento a los estudiantes. En tanto para la Universidad plantea el desarrollo de un ámbito institucional que al momento se encuentra vacante. Pone a disposición el uso de sus aularios para el dictado de los contenidos técnicos y articula con las escuelas de Formación Profesional de SMATA y UOCRA para la puesta en funcionamiento de las aulas/taller junto con los talleres productivos que funcionan en las Facultades de Ingeniería y Arquitectura.

Este Programa puede ser una muy buena posibilidad de capacitación para todos aquellos que en nuestro distrito demandan formación profesional. Si consideramos que la matrícula de Formación

Profesional provincial es de 14.524 alumnos, resulta ser un número significativo que da cuenta del interés que despierta por posibilitar una salida laboral, sin embargo, la oferta de sus cursos no es lo suficientemente dinámica ni variada. La Modalidad al funcionar desde hace muchos años cuenta con equipos docentes estables que muchas veces obstruyen el dictado de nuevas capacitaciones para no perder sus cargos.

En esta Cuarta Revolución Tecnológica que estamos transitando debemos ser consciente dadas sus características como se configura permanentemente la demanda, lo que implica otras respuestas que pasan por un papel más activo de las empresas, universidades y escuelas en la generación de capacidades. Se van a requerir de muchos programas y nuevos circuitos y no puede ser solo impulsado por el sector público, necesita de empresas formadoras, en especial para la adquisición de habilidades en la adultez que se requerirán en el ámbito de trabajo. Por lo cual, revolucionar la educación orientada al trabajo equivale a proveer formación profesional; por ello en el futuro todos serán estudiantes crónicos.

Levy Yeyati (2018), plantea que en los países desarrollados se aborda la 4ta revolución tecnológica con dos herramientas complementarias: Consejos de Habilidades y Programas de Aprendizaje. En los primeros participan en dosis variables, empresas, sindicatos y sector público para evaluar las habilidades requeridas por cada ocupación e identificar los déficits. Es útil porque orienta la revisión de los contenidos y el formato educativo de conocimiento, lo que hay y lo que falta. En los Programas de Aprendizaje se crean instancias de entrenamiento, los aprendices reciben módulos de entrenamiento que cuentan con evaluaciones, cronogramas, niveles y certificación de habilidades. El sentido es acortar la brecha entre las habilidades y la información e incentivar la participación de la empresa privada. Los cursos giran en torno a la gestión de proyectos, diseño visual o ciencia de datos. También se dictan cursos más tradicionales y de formación de oficios específicos como manejo de equipamiento o disciplinas manufactureras. Los Consejos de Habilidades identifican necesidades sectoriales, centralizan y estandarizan la información e inciden en la política laboral y educativa en función de los requerimientos del sector.

A la fecha de este programa participan ocho universidades. Consideramos que es una primera etapa y puede ser altamente beneficiosa para los jóvenes y las universidades porque los acerca al mundo productivo y a los sectores económicos y da respuesta a una serie de necesidades esenciales para el crecimiento.

A Modo de Cierre

Si bien, existe un déficit a nivel local en cuanto a la disponibilidad de datos debidamente procesados que aporten información nominal sobre las trayectorias educativas de los niños y jóvenes, el trabajo realizado nos permite plantear las siguientes consideraciones:

☒ En las últimas décadas tanto en la provincia como en partido, se ha ampliado la cobertura en el Nivel Secundario.

☒ La matrícula escolar se distribuye en establecimientos estatales públicos y en privados. El Sector Público en el partido supera en número al Sector Privado, aunque hasta hace unos años se estimaba una ampliación de su matrícula, pero hoy tiende a disminuir como consecuencia de la crisis económica.

☒ A lo largo de su escolaridad, los jóvenes atraviesan situaciones que dificultan su progreso escolar y terminan en abandono. Las cifras son considerablemente superiores en el ámbito de la gestión pública.

☒ Los indicadores de rendimiento del sistema educativo muestran la persistencia de dificultades en la retención, promoción y egreso a término de los jóvenes. Las tasas (de repitencia, abandono y sobre edad) del Distrito, son similares a los promedios provinciales.

☒ Las tasas de sobreedad, y repitencia de buena parte de la población que ingresa al secundario explica porque no logran terminar los niveles obligatorios.

Somos conscientes que, a partir de la pandemia, la exigencia a la presencialidad dejó instalada una mirada más fuerte sobre la institucionalidad. La verdadera defensa es pensar una sociedad menos desigual. Hay que dar forma, contenidos y dispositivos institucionales precisos. Para Tenti Fanfani, (2021) las escuelas han demostrado ser insustituibles, sin esta institución es imposible garantizar el derecho a los conocimientos básicos y complejos a todos los miembros de las nuevas generaciones. Para mejorar la escuela hay que fortalecerla, se necesitan que sean ricas en recursos, organización y gestión con profesionales altamente capacitados.

Considera que no solo se requiere de una política adecuada sino también de una serie de políticas que provean las necesarias condiciones sociales de los aprendizajes. Hay que definir que le compete a la escuela, y como desarrollar un capital estratégico para los individuos y grupos. La escuela debe posibilitar ese capital en forma más igualitaria, sobre todo en aquellos más desprovistos de otros capitales como el económico, cultural, social y simbólico.

En tanto desde la matriz organizacional y concepción de las instituciones sigue imperando un modelo individual de fracaso, donde el riesgo educativo se lo piensa en términos de propiedades subjetivas (rasgos de los sujetos individuales o el grupo) y no como consecuencia de la situación pedagógica tal y como está organizado nuestro sistema escolar.

En los últimos años la preocupación del sistema ha sido identificar a los alumnos en riesgo, se ha valido para ello de los resultados de las diferentes evaluaciones que se han administrado y, que hoy empiezan a proporcionar información abundante y supuestamente objetiva. Pero no podemos aceptar el discurso de que las mejoras en la calidad educativa se visualizan en el restringido significado de resultados de pruebas estandarizadas, porque ello termina enmascarando las disimiles problemáticas pedagógicas.

Hoy está presente en el debate el problema del aprendizaje y las grandes desigualdades que se manifiestan. Si bien hubo un incremento en las tasas de educación inicial y secundaria que implicó avanzar e instalarse en las áreas blandas (igualdad de acceso); el gran desafío es revertir la desigualdad en los logros (igualdad de resultados). Es decir que todos permanezcan en la escuela y reciban prácticas educativas de calidad.

La meta es avanzar en la calidad y retención sobre todo de los adolescentes, siendo una cuestión muy compleja, en ellos se encuentran las mayores tasas de desigualdad escolar a causa no solo de los ingresos, sino del peso de otros factores extraeconómicos. El objetivo es analizar las grandes desigualdades en los logros educativos considerando todos los capitales de los alumnos y sus prácticas educativas. Ante un escenario donde las desigualdades son cada vez mayores en las personas y en las condiciones de vida y en sus trayectorias, lo que se pone en cuestión es la pertenencia de una oferta educativa con un piso común de calidad y formas diversas que den cuenta de las necesidades y déficit específicos. Debemos plantearnos y discutir donde se separa la línea divisoria entre justicia y equidad.

A la fecha empiezan a surgir respuestas innovadoras que involucran a otros actores que propician articulaciones entre distintos niveles. Se esbozan como nuevas propuestas dirigidas a sectores sociales que requieren fortalecimiento en su formación. En este sentido, el *Programa Universitario de Escuelas de Educación Profesional*, está destinado a la capacitación laboral específica de jóvenes. Es un Programa que articula la universidad pública con los sindicatos y sectores productivos e interpreta algunos de los desafíos que se presentan en estos tiempos e implican respuestas superadoras a las tradiciones de nuestro sistema educativo.

Las reformas educativas implementadas en las últimas décadas dan cuenta de las nuevas reglas que plantea el mundo del trabajo (despersonalización con lejanía del patrón, nuevas tecnologías, horizontalización en las tomas de decisiones, etc.). Condiciones que nos llevan a reflexionar sobre los cambios conceptuales del conocimiento, la calidad educativa y el rol de la educación.

Ante un futuro de incertidumbres ¿Cuál es el sentido de educar? ¿Qué competencias, habilidades y capacidades se requerirán? y ¿Qué características definirán a la calidad educativa en función de lo incierto por venir?

Referencias bibliográficas

Almaroz (2000) *La persistencia de los puntos críticos*. Buenos Aires, Cap. 2, (pp. 51/60).

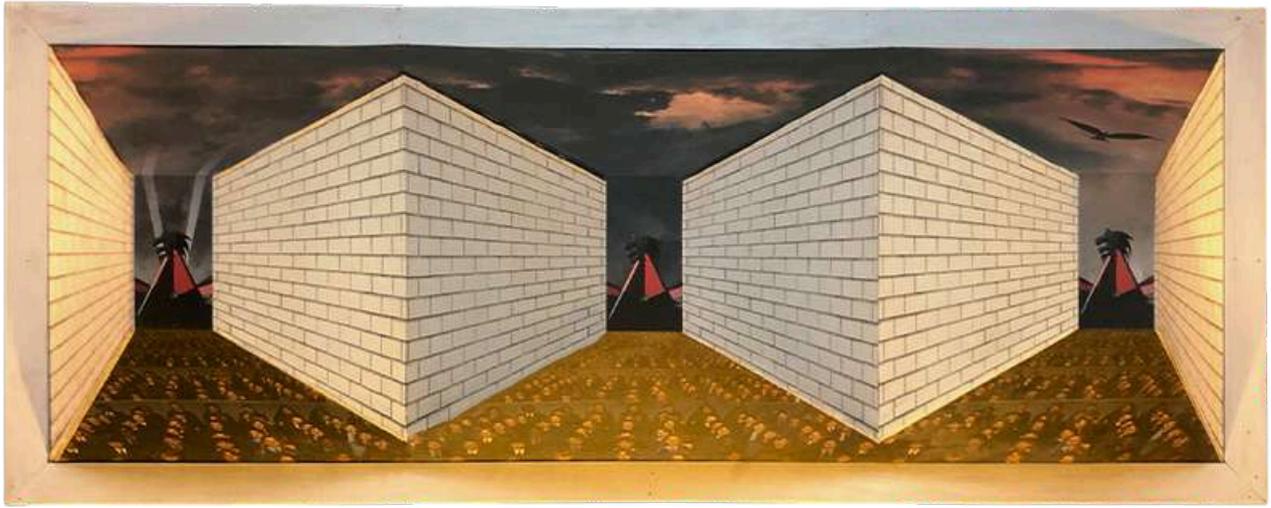
Boletín Educativo Regional y Distrital (2020) *Estadísticas de Región XIX*. Secretaría de Estadísticas de la DGE, Provincia de Buenos Aires.

Boletín Educativo Regional y Distrital, DGE (2020). Dirección General de Escuelas, Secretaría de Planeamiento.

- Claus, A.; Bucciarelli, M. (2021) *Educación en tiempos de pandemia. El gobierno nacional incrementa la inversión educativa*. Buenos Aires, CIPPEC.
- Deserción escolar: aún 120 mil alumnos bonaerenses siguen desvinculados de las aulas*. Diario El Día. La Plata, 10 de noviembre 2021.
- España, S.; Marelli, F. (2022) “¿Cómo son los 16? Trayectorias escolares desiguales en la Argentina”. Buenos Aires, Universidad Torcuato Di Tella; Observatorio de Argentinos por la Educación.
- Fernández, M. (2022) *Cambios de tendencia: ahora crece la matrícula en las escuelas públicas y cae en las privadas*. Buenos Aires, Infobae, 12/4/2022.
- Indec (2020) *Encuesta permanente de Hogares*. Datos del partido de Gral. Pueyrredon.
- Kit; Labate; España (2006) *La construcción de la justicia educativa*. Buenos Aires, CIPPEC-Issuu. https://issuu.com/cippec/docs/cippec_justiciaeducativa/152.
- Laucesale, M. (2022) *Pruebas Aprender: cuales fueron los resultados en la Provincia de Buenos Aires*. La Nación, 24/6/2022.
- Levy Yeyati, E. (2018) *Después del Trabajo*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana. *Programa Universitario de Escuelas de Educación Profesional (2021)*. Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias. 11 de agosto de 2011.
- Portal de la UNMdP (2022) *Se lanza la Escuela Universitaria de Educación Profesional*. Mar del Plata, 20/4/2022.
- Secretaría de Educación del Municipio de Gral. Pueyrredon (2021) *Series Estadísticas*.
- Tenti Fanfani (2021) *La escuela bajo sospecha*. Buenos Aires, XXI Editorial siglo veintiuno.
- Terigi, F. (2007) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. En III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Buenos Aires, Fundación Santillana. Mayo 2007.
- Tiramonti, G. (2012). Conferencia de la Mgter. Guillermina Tiramonti: La trama de la desigualdad educativa. *Diálogos Pedagógicos*, 3(5), 94-109. Recuperado a partir de <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/44>

¹ Licenciada en Sociología recibida de la UNMdP, Mg. en Ciencias Sociales –Flacso. Especialista en Nuevas Infancias y Adolescencias -UNSAM. Profesora Asociada de la UNMdP en la cátedra Sistema educativo y Currículum de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. irenebucci55@gmail.com

² Licenciada en Cs de la Educación y Trabajo Social recibida de la UNMdP, Especialista en Violencia Familiar – UNMdP. Docente de la facultad Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. cris2027@yahoo.com.ar



The Wall I
(2019)

Técnica mixta. Diseño digital 3D impreso sobre canvas; montado en chasis artesanal de MDF;
intervenciones a mano con pintura acrílica.
50 x 138 x 23 cm.

Antonio Aquilia- Guillermo Dibbern
Proyecto @nadaescomoloves

La corporeidad entre lo normativo y lo subjetivo: Una mirada hermenéutica de una educadora del centro de Formación Juvenil Valle del Lili

The corporeality between the normative and the subjective: A hermeneutic look of an educator from the Valle del Lili Youth Training Center

Eliana Andrea Bermudez Ruiz¹

Allyson Yulian Zapata Burbano²

Kathryn Yesenia Caro Villalba³

Johan Stiven Arboleda Trochez⁴

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/8ydmk8bac>

Resumen

La investigación presentada se enmarca en el Semillero de Investigación Siembra de la Facultad de Educación a Distancia y Virtual de la Institución Universitaria Antonio José Camacho en Cali, Colombia. Este artículo profundiza en la comprensión e interpretación de la corporeidad, el sistema educativo, el saber docente, el cuerpo, la interacción corporal y su relación con la educación. El contexto específico de estudio es el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) en el centro de Formación Juvenil Valle del Lili, Cali, Colombia. La metodología adoptada se basa en un enfoque cualitativo con un método hermenéutico. Desde la investigación metodológicamente se busca interpretar, comprender y reflexionar el lugar que tiene la corporeidad en el centro de formación bajo el sistema de responsabilidad penal. Para lograrlo, se busca entender las realidades educativas de dicho contexto desde la voz de una educadora que hace parte del mismo; considerando de la educadora tanto las influencias normativas como las experiencias subjetivas. La perspectiva adoptada es socioeducativa, poniendo en el centro de estudio a la educadora como sujeto clave. Este enfoque integral permite explorar de manera profunda las interacciones entre el cuerpo, la educación y el contexto penal juvenil, proporcionando una visión rica y compleja de la temática abordada.

Palabras clave: corporeidad; saber docente; sistema educativo; cuerpo; interacción corporal.

Abstract

The research presented is part of the Siembra Research Semillero of the Distance and Virtual Education Faculty of the Institution University Antonio José Camacho in Cali, Colombia. This article delves into the understanding and interpretation of corporeality, the educational system, teaching knowledge, the body, bodily interaction and its relationship with education. The specific context of study is the System of Criminal Responsibility for Adolescents (SRPA) in the

Valle del Lili Juvenile Training Center, Cali, Colombia. The methodology adopted is based on a qualitative approach with a hermeneutic method. The main objective is to understand and give meaning to the concept of corporeality in the educational environment. To achieve this, we seek to understand the educational realities considering both normative influences and subjective experiences. The perspective adopted is socio-educational, placing the educator as the key subject at the center of the study. This comprehensive approach allows a deep exploration of the interactions between the body, education and the juvenile penal context, providing a rich and complex vision of the subject matter addressed.

Keywords: corporeality; teaching knowledge; education system; body; body interaction.

Recepción: 07/04/2024

Evaluación 1: 09/04/2024

Evaluación 2: 02/05/2024

Aceptación: 03/06/2024

Introducción

Este estudio investigativo se enmarca en el Centro de Formación Juvenil del Valle de Lili (CFJVL), establecido en 1968 con la misión de proporcionar protección y atención integral a menores infractores de 12 a 18 años, administrado en colaboración con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. La institución se rige por el Decreto 2737 de 1989 (Código del Menor), asignándole la responsabilidad de formar jóvenes infractores según las medidas establecidas por el juzgado que maneja cada caso, quienes están ubicados en diferentes secciones según tipo de infracción y grado de peligrosidad. Surge así un cuestionamiento sobre la realidad social y la influencia de las interacciones de la educadora, desde su propia corporeidad, en los espacios del Centro de Formación Juvenil Valle del Lili, específicamente bajo el Sistema de Responsabilidad Penal de Adolescentes (SRPA) de 2006.

Este interrogante nos lleva a escrudiñar sobre la corporeidad de una educadora del CFJVL en los planos normativos y subjetivos en relación con los adolescentes con los que interactúa. Pensar en la corporeidad implica adentrarse en su actuar pedagógico, expresiones, experiencias e interacciones con los jóvenes.

Ahora bien, en estos centros de formación, es común la implementación de estrategias disciplinarias con vigilancia jerárquica, que conlleven sanciones como una forma de clasificar o normalizar actitudes o acciones, catalogadas como “buenas” o “malas”, con el fin de corregir, castigar e incluso premiar, facilitando a quien la aplica su clasificación y nivel de corrección requerido para disminuir su recurrencia y evitar que se vuelvan incontrolables.

Dicho lo anterior, se hace imperativo considerar el rol de la educadora como mediadora, teniendo en cuenta que, en este contexto, la mediación va más allá de una mera supervisión disciplinaria. La educadora no solo es una figura que imparte conocimientos de manera unidireccional; además, desempeña el papel de facilitadora en la interacción entre los adolescentes y el entorno educativo. La mediación implica actuar como un puente entre diferentes perspectivas, facilitando la comunicación y la comprensión mutua.

En este caso, la educadora no solo está presente para impartir conocimientos académicos, sino también para ayudar a los adolescentes a enfrentar los desafíos emocionales, sociales e identitarios que puedan surgir durante su desarrollo. Al resaltar que "la mediación va más allá de una mera supervisión disciplinaria, se destaca que la función de la educadora como mediadora no se limita simplemente a la aplicación de normas y disciplina. En ese contexto la supervisión disciplinaria aborda comportamientos específicos y aplica medidas correctivas. La mediación, por el contrario, implica una comprensión más profunda de las razones detrás de esos comportamientos.

La exposición a la adversidad, presiones sociales, exploración de identidad, influencia de medios y la imposición de normas pueden permear ciertas formas de ser y actuar de los adolescentes, generando discrepancias entre la realidad vivida y sus percepciones o aspiraciones hacia el futuro. En este sentido, la educadora, al asumir el rol de mediadora, comprende las experiencias y desafíos individuales que enfrentan los adolescentes. Se convierte en un apoyo clave al ayudar a los adolescentes a comprender y gestionar de manera más efectiva las presiones externas y las expectativas sociales, en un entorno educativo que fomenta el desarrollo integral.

Hallazgos

Se tomaron en cuenta las siguientes categorías preliminares en la exploración de los descubrimientos con la educadora del CFJVL: *corporeidad, saber docente y sistema educativo bajo la responsabilidad penal*. En la primera categoría se aborda la **corporeidad**, cuyo concepto es complejo y a la vez fundamental en la filosofía, ya que abarca la comprensión integral del ser humano en relación con su cuerpo, entorno y experiencia sensorial y emocional. Maurice Merleau-Ponty (2000), filósofo fenomenológico francés, destaca la importancia de la experiencia corporal en la comprensión del mundo, como se evidencia en su obra "Fenomenología de la percepción", donde explora la intrínseca vinculación del cuerpo con la conciencia y la percepción. Por ende, la corporeidad se construye desde la vivencia directa de lo que hacemos, pensamos y sentimos, como lo sostiene Zubiri (1986), quien subraya que la corporeidad se refiere al ser humano y que este es y vive a través de su corporeidad, fusionando las visiones monista y sociocultural para otorgar un sentido holístico a lo corporal.

Esta perspectiva se alinea con la idea de Trigo (2000), quien señala que el ser humano, en su conjunto, interactúa con su mundo, siendo lo corporal protagonista de todo acto humano, ya sea visible o invisible, resultado de la experiencia propia. De esta manera, los planteamientos de Merleau-Ponty, Zubiri y Trigo fortalecen conceptualmente la comprensión de la corporeidad como una entidad integral que vincula la experiencia humana con su cuerpo y su entorno.

En este contexto, la educadora expresa "En mi caso, de alguna manera mi cuerpo es como esa herramienta o ese vehículo para demostrarles amor, para demostrarles afecto. Procuro modular o modelar más bien un ejemplo para que ellos puedan concebir un camino diferente al que han llevado desde el delito; pero también desde las relaciones interpersonales" (EG). Al reflexionar sobre este testimonio, se destaca la importancia de la corporeidad como medio de comunicación y conexión emocional en el proceso educativo. La educadora, consciente de la

influencia de su cuerpo en la relación con los adolescentes, busca no solo transmitir conocimientos, sino también moldear comportamientos y ofrecer un ejemplo de caminos alternativos.

Este testimonio se conecta con la noción de corporeidad de Maurice Merleau-Ponty, que resalta la experiencia corporal en la percepción del espacio y del otro. Al analizar la respuesta de la educadora a la luz de la teoría de Merleau-Ponty, se enfatiza la importancia de considerar el cuerpo como un medio fundamental de expresión y comprensión en el ámbito educativo. Esta conexión entre la experiencia práctica de la educadora, la teoría de Merleau-Ponty y la reflexión propia como investigadores resalta la relevancia de la corporeidad en la formación de relaciones significativas y en la construcción de experiencias educativas enriquecedoras.

Desde la perspectiva de los demás teóricos, la corporeidad permite conocer el saber cultural y social de cada individuo, y su formación influye en la identidad y percepción del mundo. Al explorar la corporeidad, se busca entender cómo la conciencia corporal moldea las relaciones con el entorno, la expresión emocional y la construcción del sentido de pertenencia. La perspectiva de Merleau-Ponty, en este caso, se integra al destacar que la corporeidad va más allá de lo fisiológico, involucrando la capacidad de intercambiar información con otros cuerpos y con el mundo.

Así, como investigadoras nos centramos en las vivencias de la educadora, interpretando su forma de enseñar y adaptarse en contextos de encierro desde la idea de corporeidad. Según Merleau-Ponty (1994), la corporeidad se entiende como la experiencia corporal que va más allá de lo físico, de las características anatómicas y fisiológicas del cuerpo, abordando dimensiones emocionales, sociales y simbólicas. Las dimensiones emocionales se refieren a cómo las sensaciones y sentimientos están intrínsecamente ligados a la experiencia corporal.

Las dimensiones sociales indican cómo el cuerpo es parte fundamental de las interacciones y relaciones sociales. Las dimensiones simbólicas implican que el cuerpo no solo es un objeto físico, sino que también tiene significados simbólicos que varían culturalmente; todas ellas proporcionan una perspectiva única sobre la percepción del espacio y del otro, permitiéndole a todo individuo experimentar y relacionarse con el mundo a través de su cuerpo, como lo experimenta la educadora.

“La corporeidad emerge como un elemento esencial en el proceso educativo dentro del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) en el Centro de Formación Valle del Lili” (EG), según la perspectiva firme de la educadora. En un entorno desafiante, donde las barreras son evidentes, se comprende que la educadora reconoce la importancia de utilizar su propio cuerpo como un medio efectivo para transmitir afecto y modelar un ejemplo de un camino alternativo para los adolescentes. Su actuar educativo no solo resalta la necesidad de considerar la corporeidad en la enseñanza y el aprendizaje, sino que también destaca su relevancia crucial en contextos caracterizados por la adversidad y la reclusión.

La integración de la corporeidad en la dinámica educativa no solo se convierte en un componente pedagógico, sino también en un puente emocional que facilita la conexión entre la educadora y

los adolescentes en el SRPA. Este enfoque refleja la comprensión de la educadora sobre la influencia positiva que puede ejercer su cuerpo en la construcción de relaciones significativas, proporcionando a los adolescentes un modelo tangible de cómo superar las dificultades y elegir caminos más constructivos. En este sentido, la corporeidad no solo se concibe como una herramienta pedagógica, sino como una poderosa expresión de empatía y guía en un entorno desafiante como el SRPA.

La interacción entre los aspectos normativos y subjetivos se revela como un componente fundamental en el ámbito educativo del SRPA. Por un lado, los elementos normativos, establecen la base estructural para los programas educativos, asegurando coherencia y calidad. En este contexto, basados en el documento: Aproximación a una estrategia educativa del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes en la ciudad de Cali (SRPA) se establece que en el aula de clase se debe buscar que los adolescentes se conviertan en seres ávidos de conocimiento, perdiendo sus investiduras de inseguridades. Además, el educador parte de la caracterización de los adolescentes, debe considerar sus gustos, intereses y necesidades, lo que lleva a pensar, crear y gestionar procesos curriculares flexibles que respondan no solo a las solicitudes burocráticas, sino al contexto de aplicación, es decir, poner en práctica una pedagogía que acompañe de manera diferenciada el proceso de enseñanza/aprendizaje de los adolescentes en un contexto de encierro que día tras día rete la praxis pedagógica.

En el Centro de Formación, se promueve una pedagogía centrada en los adolescentes, con un reconocimiento profundo de sus diferencias en capacidades, motivaciones y contextos culturales. La singularidad de los adolescentes, muchos de ellos de extra-edad y enfrentando desafíos como el deterioro físico y cognitivo debido al consumo de drogas, desescolarización prolongada y problemas familiares, impulsa la adopción de metodologías disruptivas que rompen con la tradicional clase magistral.

La educadora, en cumplimiento de los aspectos normativos mencionados en el documento, tiene la responsabilidad de implementar metodologías centradas en el estudiante, tales como el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Cooperativo. Esto implica diseñar y llevar a cabo actividades educativas que sitúen al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, fomentando la participación activa, la resolución de problemas y la colaboración. Además, debe adaptar su enfoque pedagógico para abordar las diferencias en capacidades, motivaciones y contextos culturales de los adolescentes, promoviendo así el desarrollo integral de los mismos; sin dejar de lado la implementación de planes de estudio y la participación en procesos institucionales para garantizar la coherencia y calidad educativa.

Por otro lado, los factores subjetivos, que abarcan experiencias individuales, actitudes y emociones, influyen de manera significativa en cómo se asimilan los contenidos educativos. Estos elementos subjetivos impactan la motivación, el compromiso y la participación de los adolescentes, así como la pedagogía adoptada por los educadores.

En este contexto, se reconoce la necesidad de equilibrar las demandas normativas del sistema educativo en un entorno intramural con la singularidad de las experiencias individuales. Al fomentar un entorno que valore tanto los aspectos normativos como los subjetivos, se

promueve una educación integral que va más allá de la adquisición de conocimientos. Este enfoque inclusivo permite atender no solo a las necesidades educativas formales, sino también al desarrollo personal y social de los adolescentes, respondiendo de manera sensible y efectiva a las complejidades del contexto de encierro o aislamiento en el SRPA.

Algo semejante sucede hablando desde el punto de vista subjetivo, sabiendo que este se maneja desde lo que la entrevistada siente y percibe desde su quehacer como educadora, pues esta menciona que: “entonces mi rol como educadora es eso, cómo les ayuda a ellos a valorar o a ver su cuerpo de otra forma” (EG), y es aquí donde se hace la relación con el filósofo Ponty, puesto que este hace referencia a que el cuerpo constituye un conjunto de elementos que se originan a partir de lo indeterminado, presentándose a sí mismo como una entidad capaz de “tocar”, “agarrar” o “atravesar”.

De no ser así, se carecería de la capacidad de adaptarse a los objetos y alcanzarlos en su ubicación más allá de nosotros. En ese caso, nuestra única percepción se limitaría a una reflexión minuciosa de los objetos intrínsecos a nuestras intenciones, y no seríamos parte del mundo y, por así decirlo, desligados de la realidad de las cosas; nuestra experiencia se vería limitada únicamente a la representación de un universo.

Hasta aquí, se ha explorado cómo la corporeidad de la entrevistada se vio influenciada, dado que ciertos aspectos corporales han experimentado transformaciones. En sus propias palabras, menciona que “(...) de hecho, hasta mi cuerpo cambió; hablando de corporeidad, mi forma de peinarme, aumenté la práctica de ejercicios y muchas cosas cambiaron en mí en comparación con hace 5 años” (EG). Por otro lado, también se evidencian afectaciones en las experiencias de la entrevistada, quien comparte que “actualmente, tengo ansiedad; es decir, en estos días he experimentado un nivel alto de ansiedad debido a situaciones relacionadas con el trabajo” (EG).

En este sentido, la educadora reflexiona sobre cómo su corporeidad se ha transformado, no solo a nivel físico, sino también en aspectos vinculados a la expresión personal, como el peinado. La conexión entre la corporeidad y la práctica del ejercicio resalta cómo la actividad física se convierte en un factor influyente en su bienestar. Por otro lado, se aborda la ansiedad de la entrevistada como un componente de su experiencia subjetiva, revelando cómo las tensiones laborales afectan su bienestar emocional. Este enfoque más fluido y cohesionado destaca la importancia de considerar la corporeidad no solo como un fenómeno físico, sino como una manifestación integral que se entrelaza con la vida cotidiana y las experiencias emocionales de los individuos.

Con respecto a todo lo mencionado por la entrevistada, en consonancia con los aspectos normativos mencionados, es así cómo lo subjetivo permite no solo analizar y ver que la educadora es un sujeto existencial el cual expone su propia historia y el cómo su cuerpo se relaciona con el entorno, pues este no está solo orientado al proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje sino también al sentir y al ser de cada individuo presente en el CFJVL. Con esto, se deduce que la corporeidad de la educadora en este caso es subjetiva, ya que se basa en enseñar desde el ser y el sentir, planteando desafíos y oportunidades en el ámbito educativo.

La mirada hermenéutica proporcionada por la educadora del CFJVL subraya la importancia de promover una educación inclusiva y empática, que reconozca y valore la diversidad corporal. Al fomentar un ambiente de respeto y diálogo, se puede cultivar una cultura que celebre la individualidad y promueva el bienestar integral de los jóvenes en su relación con sus propios cuerpos y con los demás.

La segunda categoría engloba el concepto de *saber docente*, el cual se refiere al conjunto integral de conocimientos, habilidades, experiencias y competencias que un educador posee y emplea en su labor formativa. Este conocimiento trasciende la mera comprensión de contenidos específicos, abarcando una perspectiva más amplia que implica la comprensión profunda de cómo enseñar y facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Diversos autores respaldan esta noción, entre ellos Shulman (1986), quien acuñó el término "conocimiento pedagógico del contenido" para describir la combinación única de conocimientos de un maestro sobre su materia y cómo enseñarla de manera efectiva.

En este sentido, el saber docente incluye una comprensión sólida de la psicología del desarrollo, donde autores como Vygotsky (1978) y Piaget (1970) han destacado la importancia de entender las etapas de desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes para adaptar adecuadamente las estrategias pedagógicas. Además, la aplicación de estrategias de enseñanza efectivas está respaldada por autores como Marzano (2007), quien ha investigado y delineado prácticas pedagógicas que impactan positivamente en el aprendizaje del estudiante.

El saber docente también engloba la evaluación del aprendizaje, donde autores como Stiggins (2002) subrayan la relevancia de enfoques formativos y auténticos para medir el progreso de los estudiantes de manera integral. La capacidad de adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes se alinea con las ideas de Tomlinson (2017), quien aboga por la diferenciación y personalización del currículo para atender la diversidad en el aula.

Este conocimiento docente se construye a lo largo de la carrera del educador, un proceso respaldado por autores como Darling-Hammond (2017), quien ha destacado la importancia de la formación inicial y el desarrollo profesional continuo en la preparación efectiva de los maestros. El dominio del saber docente es esencial para garantizar un ambiente de aprendizaje enriquecedor y efectivo, promoviendo así el desarrollo integral de los estudiantes, conforme respaldan las investigaciones de Darling-Hammond (2017) y Ingersoll (2003).

De acuerdo con lo expresado anteriormente, se puede afirmar que la educadora del CFJVL adopta una perspectiva hermenéutica, situándose en lo subjetivo al destacar su trabajo desde el ser y las necesidades de los adolescentes. Al cuestionarse sobre su papel como educadora, enfatiza en la generación de una sensibilización frente a la reconfiguración del proyecto de vida de los adolescentes, cuando dice:

«La educación les empieza a abrir una ventana diferente, porque, aunque ellos por fuera son “malos”, su lenguaje puede ser ‘todos son grandes’ pero cuando uno los ve en el salón, finalmente se puede conectar con ese niño interior, con ese adolescente, (cuando digo niño interior es desde lo emocional)». (EG)

Añade que “es como mezclar el amor, pero no romántico, sino esperanzador, de necesidad de ayudar, con la firmeza” (EG) porque a la educadora lo que le interesa es “que los adolescentes se acerquen a la escuela, a la educación”(EG). Este enfoque revela una mirada profunda y personalizada hacia la enseñanza y el aprendizaje, subrayando la importancia de considerar no solo los aspectos normativos, sino también las experiencias individuales y únicas de cada adolescente en el contexto del SRPA.

En concordancia con la filosofía de Merleau-Ponty (1993), se aprecia un intercambio constante entre la existencia generalizada y la existencia individual en el ámbito educativo, donde cada parte recibe y contribuye a la dimensión subjetiva. Es decir, que, al situar la subjetividad en el centro de la discusión educativa, se destaca la importancia de considerar no sólo los elementos normativos y medibles del proceso educativo, sino también las perspectivas, las interpretaciones y experiencias únicas que puede tener cada adolescente bajo el SRPA, pues esta dimensión subjetiva está moldeada por una interacción compleja de valores, creencias y antecedentes culturales.

Este entendimiento resalta la influencia crucial de la subjetividad en la experiencia de enseñanza-aprendizaje y la percepción individual del conocimiento. La educadora, consciente de este entramado complejo, se esfuerza por abrir ventanas de oportunidad en las mentes de los adolescentes, enfrentando y superando desafíos y prejuicios externos.

La perspectiva hermenéutica adoptada por la educadora se centra en el aspecto subjetivo de la enseñanza-aprendizaje, reconociendo la importancia de comprender y atender las necesidades individuales de los estudiantes, así como de sensibilizarlos ante la reconfiguración de sus proyectos de vida. La dimensión emocional y afectiva adquiere relevancia en este enfoque, buscando un equilibrio entre el afecto y la firmeza para acercar a los adolescentes al proceso educativo. No valora solo los aspectos normativos y cuantificables de la educación, sino también las perspectivas únicas, interpretaciones y experiencias de cada adolescente en el SRPA.

La última categoría abordada es el ***sistema educativo bajo la responsabilidad penal***, un componente relevante en el entramado social de cualquier nación, desempeñando un papel fundamental en la formación de las generaciones venideras. Su propósito va más allá de la simple transmisión de conocimientos, ya que busca fomentar el desarrollo integral, promoviendo habilidades cognitivas, así como valores éticos y cívicos. En esencia, el sistema educativo aspira a formar ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con la construcción de un mundo más equitativo y sostenible. A pesar de sus logros, enfrenta desafíos que requieren evaluación y adaptación constante para asegurar un acceso equitativo y una educación de calidad para todos, independientemente de su origen social, económico o cultural.

En el contexto actual, el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) emerge como un tema de creciente relevancia en el ámbito jurídico y social. Diseñado para abordar la transición entre la infancia y la adultez, busca equilibrar la impartición de justicia con la rehabilitación y reinserción de los adolescentes en conflicto con la ley. A través de la educación, la prevención y la orientación, se busca proporcionar a los adolescentes herramientas para un

desarrollo integral y una reintegración exitosa en la sociedad. Aunque su implementación presenta desafíos, desde la determinación de la edad de responsabilidad penal hasta garantizar los derechos fundamentales de los adolescentes en el sistema judicial.

El aspecto normativo en la gestión de los educadores se configura a partir de conocimientos técnicos y profesionales, regidos por políticas educativas y planes de estudio vinculados al SRPA. Este enfoque normativo se entrelaza con la gestión y proyectos educativos, desde una perspectiva pedagógica normativa y prescriptiva que institucionaliza prácticas discursivas y curriculares. La educadora destaca su rol como facilitadora de procesos y gestora, enlazando diferentes roles dentro del sistema educativo. Los aspectos normativos están intrínsecamente ligados al proceso formativo y estimulan el aprendizaje mediante prácticas discursivas y curriculares institucionalizadas.

La educadora expresa su mayor apuesta como provocadora de cambios en la vida de los adolescentes a través de la educación. En conclusión, el plano normativo del SRPA se centra en la justicia restaurativa, la individualización de las sanciones y el bienestar del menor infractor, buscando equilibrar la responsabilidad con la protección de derechos y la promoción de su desarrollo saludable. Aunque este enfoque busca reducir la reincidencia y construir una sociedad más justa, es esencial que los sistemas legales y políticas continúen evolucionando para garantizar una efectiva realización de estos objetivos y el respeto a los derechos de los adolescentes en conflicto con la ley.

Metodología

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo, ya que reconoce la existencia de una realidad subjetiva, dinámica y contextualmente diversa. Siguiendo la definición propuesta por Taylor y Bogdan (1986), “la investigación cualitativa se caracteriza por generar datos descriptivos a partir de las palabras habladas o escritas por las personas y de la observación de sus comportamientos en contextos cotidianos” (p.20).

Además, se enmarca en el método hermenéutico, una elección fundamentada en la naturaleza del objeto de estudio y los objetivos de la investigación. Según Mendoza, 2003 (citado por Ruedas Marrero, M., Ríos Cabrera, M. M., & Nieves, F., 2009):

Darle la espalda a la hermenéutica significa establecer la cancelación de la dimensión existencial-histórica de la humanidad y su destino. El objeto de la hermenéutica no es solamente la interpretación por la interpretación, sino es la experiencia de lo ajeno, de lo distinto y la posibilidad del diálogo; esta experiencia atraviesa todos los niveles comunicativos y recupera el sentido original del problema de la interpretación. (p.185)

La hermenéutica, como paradigma se centra en un análisis profundo y reflexivo de los significados subjetivos e intersubjetivos presentes en las realidades estudiadas, específicamente en este caso, explorando la corporeidad entre lo normativo y lo subjetivo a través de la perspectiva hermenéutica de una educadora del Centro de Formación Juvenil Valle

del Lili.

Es esencial destacar que esta aproximación no descarta la cientificidad de la investigación; más bien, evita reducirse a meras opiniones de los investigadores, como argumentan Abarca, Alpízar, Sibaja y Rojas (2013, pág. 10), ya que, se busca revelar los significados profundos en contextos específicos. Esto se alinea con la idea de Dalle, Boniolo, Sautu y Elbert (2005), quienes sostienen que "el investigador está inmerso en el contexto de interacción que desea investigar, reconociendo que la interacción mutua entre ambos es parte integral de la investigación" (p. 40).

Asimismo, se integra el enfoque desde una perspectiva socioeducativa propuesta por Gurdíán-Fernández (2007), la cual posibilita una inmersión profunda y la interpretación de las realidades educativas, permitiendo así el acceso al conocimiento de las experiencias vividas.

En resumen, esta investigación cualitativa busca captar la realidad social que vive la educadora en el CFJVL, proporcionando una visión más completa y detallada del estudio realizado. La triangulación, en el contexto de esta investigación, surge como un elemento necesario para fortalecer la validez y la fiabilidad de los resultados obtenidos. Esta estrategia metodológica, según Denzin (1989), implica el uso de múltiples métodos, fuentes de datos, teorías o investigadores para abordar una misma pregunta de investigación. Su implementación requiere habilidad por parte del investigador, ya que busca comparar y contrastar diversas perspectivas, asegurando interpretaciones coherentes y fundamentadas.

Sin embargo, la utilización de la triangulación en esta investigación se alinea con la idea de Guba y Lincoln (1985), quienes destacan que esta técnica puede ofrecer un entendimiento más completo y profundo del fenómeno estudiado al combinar distintas voces y puntos de vista. En este sentido, se ha aplicado la triangulación para llevar a cabo un análisis robusto, donde convergen la voz de los investigadores, la perspectiva de la entrevistada y el marco teórico proporcionado por el filósofo Maurice Merleau-Ponty.

En palabras de Patton (2002), la triangulación no solo amplía la comprensión del fenómeno, sino que también contribuye a la confirmación y validación de los hallazgos. Al considerar la voz de los investigadores, la experiencia narrativa de la educadora y la base teórica de Merleau-Ponty, se establece un diálogo entre diferentes fuentes, enriqueciendo la interpretación de la corporeidad en el contexto educativo para adolescentes en conflicto con la ley.

La aplicación de la triangulación refleja la intención de abordar la complejidad de la corporeidad desde perspectivas diversas, proporcionando una visión más completa y matizada. En consecuencia, la combinación de estas voces y enfoques fortalece la solidez metodológica y la confiabilidad de los resultados obtenidos en la investigación.

La obtención de información se llevó a cabo mediante la realización de entrevistas, una herramienta ampliamente empleada en proyectos de investigación cualitativa. Esta técnica facilita un diálogo interactivo entre el entrevistador y el entrevistado, como señala Vargas (2012), posibilitando al primero comprender la percepción de factores sociales y personales de

aquellos que experimentan una realidad o forman parte del contexto en el que se desenvuelve el sujeto de estudio.

En el marco de esta investigación, se optó por utilizar entrevistas de tipo semiestructurado, las cuales, según la planificación previa, poseen un mayor grado de flexibilidad en comparación con las estructuradas. Este enfoque implica la formulación de preguntas preparadas que pueden adaptarse a la entrevistada. En otras palabras, este formato de entrevista permite ajustar las preguntas de manera que se amolden a las características individuales de la persona, promoviendo así una expresión libre y espontánea. Además, incentiva al interlocutor a manifestar su pensamiento, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalidades.

Análisis de categorías

La educación es un proceso intrínseco a la humanidad que va más allá de la simple transmisión de conocimientos; es un encuentro en el que convergen distintos elementos, entre ellos, la corporeidad y la interacción corporal. En este contexto, la figura del docente emerge como un actor fundamental que, con su mirada hermenéutica, da forma a la exploración profunda de la corporeidad y las dinámicas de interacción en el aula.

En el presente análisis, nos sumergiremos en las categorías emergentes derivadas de la entrevista con una educadora del Centro de Formación Juvenil Valle del Lili (CFJVL). El enfoque se centra en la corporeidad y la interacción corporal, desentrañando las complejidades de cómo estas dimensiones moldean y son moldeadas por la labor docente. Las experiencias narradas por la educadora y las reflexiones filosóficas de Merleau-Ponty se entrelazan para proporcionar una visión holística y profunda de la relación entre el cuerpo, la enseñanza y la libertad.

Este análisis, respaldado por la triangulación de voces y sustentado en teorías filosóficas sólidas, busca arrojar luz sobre la importancia de comprender la educación desde una perspectiva integral. La exploración de la corporeidad y la interacción corporal revelará no solo prácticas pedagógicas significativas, sino también la capacidad transformadora que tiene la educadora al forjar relaciones auténticas con los adolescentes, reconociendo la importancia del cuerpo como instrumento de aprendizaje y la interacción corporal como medio para fomentar un entorno educativo enriquecedor y humano.

Para dar inicio al análisis detallado del papel del docente como educadora, se aborda de manera integral las categorías emergentes relacionadas con el cuerpo. Esta inmersión permite comprender las complejidades de la corporeidad y su íntima conexión con la interacción corporal en el contexto educativo.

La percepción del **cuerpo** en esta investigación trasciende su función física, en el devenir de la entrevista con la educadora del Centro de Formación Juvenil Valle del Lili (CFJVL), emana la categoría del "Cuerpo en Encierro" como un ente multifacético dirigiéndose a un territorio donde la subjetividad y la experiencia personal desempeñan un papel fundamental, que inspirado en las reflexiones fenomenológicas de Merleau-Ponty, trasciende la mera corporeidad física para adentrarse en la experiencia subjetiva de la limitación y la liberación.

En el diálogo con la educadora, se alcanza la comprensión de que el cuerpo no solo se confina a las paredes físicas, sino que también se encuentra aprisionado por las circunstancias y estructuras sociales que rodean a los adolescentes. Esta percepción va más allá de la mera corporeidad física, dando lugar al surgimiento de la categoría del “Cuerpo en Encierro”. Este concepto encapsula la intersección entre la experiencia corporal y la lucha por la libertad dentro de un entorno restringido, abordando las limitaciones impuestas no solo por las barreras físicas, sino también por las barreras sociales y educativas.

La relevancia de esta categoría radica en que permite ahondar en las complejidades de la libertad en el contexto de la investigación. Al explorar el “cuerpo en encierro”, se desentrañan capas de significado, a través de experiencias palpables, que van más allá de la conceptualización general del “cuerpo” como un ente físico. Se revela que la libertad no solo implica la ausencia de restricciones físicas, sino también la capacidad de superar las limitaciones impuestas por las estructuras sociales y educativas.

En el caso de los adolescentes del Centro de Formación, más allá de ser confinados físicamente, enfrentan limitaciones impuestas por circunstancias socioeconómicas y estructuras educativas. Por ejemplo, algunos pueden provenir de entornos familiares desafiantes, donde la falta de recursos afecta directamente su acceso a oportunidades educativas. Así, el “cuerpo en encierro” se convierte en un punto de partida fundamental para comprender la relación entre la experiencia corporal y la búsqueda de libertad en un entorno educativo restringido y con barreras socioeconómicas.

En el CFJVL, la aplicación práctica de abordar estas complejidades y circunstancias individuales de los adolescentes se manifiesta en que el programa no solo busca impartir conocimientos académicos, sino también desarrollar habilidades emocionales y sociales, reconociendo la diversidad y singularidad de sus experiencias. Esto refleja la perspectiva holística promovida por Paulo Freire, quien sostiene que la educación debe ser un proceso liberador que tenga en cuenta la totalidad del ser. Este punto de vista no solo fomenta la conciencia sobre la importancia de la salud física y el bienestar emocional, sino que también valora la diversidad y singularidad de cada adolescente en el proceso educativo.

La educadora reflexiona sobre el cuerpo como “algo que les queda a los adolescentes, ya que, en última instancia, no tienen su libertad” (EG). Esta afirmación se une con la perspectiva del filósofo Merleau-Ponty, quien aborda el dolor y la fatiga como elementos que no influyen directamente en la libertad, sino que reflejan la postura del individuo frente al mundo. Con relación a estos planteamientos, Freire también destaca la importancia de la libertad en el proceso educativo, abogando por una pedagogía que promueva la emancipación y la conciencia crítica.

La narrativa de la educadora revela una aproximación activa a su labor: “Empecé a pensarme clases que les permitiera a ellos cuidar su cuerpo”. A través de estas clases, busca no solo promover hábitos saludables físicos, sino también mentales, que produzcan una sanación del niño interior y las emociones de los adolescentes, proyectando una mirada hermenéutica hacia el cuerpo. Este cuidado integral se refuerza con las palabras de Merleau-Ponty (1993) y Freire,

quienes proponen que la reflexión sobre uno mismo no es inalcanzable; más bien, es la propia existencia en el mundo y en relación con los demás y que la educación debe ir más allá de lo meramente físico.

En el contexto del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (SRPA), la docente aborda la consideración subjetiva del cuerpo de manera delicada y reflexiva, reconociendo que la forma en que los adolescentes perciben y experimentan sus cuerpos es importante en su rehabilitación y reinserción a la sociedad. Esta mirada subjetiva, respaldada por Merleau-Ponty, contribuye a una aproximación humana y efectiva, teniendo en cuenta las experiencias personales de los adolescentes para fomentar su resiliencia y desarrollo positivo.

A partir de la reflexión sobre el cuerpo emerge una categoría como protagonista durante toda la investigación y es la **corporeidad**. En los contextos educativos intramurales, donde los adolescentes pueden enfrentar restricciones y limitaciones, comprender su corporeidad se vuelve fundamental para fomentar un ambiente educativo que promueva su desarrollo integral.

Una adecuada conexión entre la percepción del cuerpo y el bienestar psicológico da como resultado una buena salud mental y emocional, así lo ha demostrado Thomas T. Cash, en sus investigaciones de psicología de la salud, quien da a entender la corporeidad como un constructo complejo, por estas relaciones. Este enfoque integral concuerda con la perspectiva holística de la educadora, mencionada anteriormente, que se alinea con las teorías contemporáneas sobre la importancia de la educación emocional, dejando claro que hay la necesidad de incorporar aspectos emocionales en la educación, reconociendo que el cuidado del cuerpo no se limita solo a lo físico, sino que abarca dimensiones emocionales y mentales.

Comprender la importancia de la relación entre corporeidad y bienestar psicológico, permite entender cómo los adolescentes en contextos intramurales experimentan y perciben sus cuerpos es esencial para facilitar su rehabilitación y reintegración. La corporeidad, cuando se aborda con sensibilidad y reflexión, puede convertirse en un recurso pedagógico que va más allá de la transmisión de conocimientos académicos, promoviendo la autoaceptación, la resiliencia y el desarrollo personal, porque la corporeidad es la esencia del ser humano.

Paredes (2003) Se enfoca en la idea de que nacemos con un cuerpo que experimenta transformaciones a lo largo de la vida, adaptándose y conformando su corporeidad a través de diversas experiencias, incluyendo acciones, emociones, pensamientos y percepciones sensoriales, es decir, que es la corporeidad la que moldea a lo largo de toda la existencia.

Relacionando este análisis con la investigación previa sobre el papel de la educadora y la corporeidad en el contexto educativo, se podría argumentar que la comprensión de la corporeidad no solo es esencial para el desarrollo personal de los adolescentes, como planteó anteriormente, sino que también ofrece una perspectiva única sobre la labor de los educadores.

Son ellos quienes, al reconocer la naturaleza dinámica de la corporeidad, pueden adaptar sus métodos pedagógicos para abordar de manera más efectiva las necesidades cambiantes de los adolescentes en contextos intramurales o de encierro por problemas con la ley. Este enfoque

alentaría una educación más integral y personalizada, teniendo en cuenta la complejidad de la corporeidad en constante evolución.

Ahora, la *interacción corporal*, la otra categoría emergente, es esencial en el SRPA, mejorando la efectividad de intervenciones y programas para la rehabilitación y reintegración. Reconociendo su potencial para construir relaciones de confianza, se destaca la importancia de un enfoque consciente en la implementación de políticas y programas.

La entrevistada señala: "Al principio yo los abrazaba y sin ninguna clase de límite." Faltó el código asignado Este acto influencia en los factores físicos y la educadora aprende a abrazarlos sin que se den cuenta de la colocación de barreras. La interacción corporal consciente y respetuosa subraya la importancia de brindar libertad a los adolescentes para tomar decisiones informadas y responsables.

En última instancia, los actos de la educadora hacia los adolescentes no limitan su libertad, sino que, por el contrario, les proporciona la libertad de decisiones informadas, destacando la importancia de una interacción corporal consciente y respetuosa en la relación entre ambos. Estas interacciones, aprendidas y adaptadas por la educadora, resuenan con la idea de Merleau-Ponty de que nuestras acciones y opciones no deben temer restricciones a la libertad; más bien, son herramientas que liberan de anclas innecesarias.

Finalmente, se puede decir que, la narrativa de la docente, respaldada por teorías filosóficas sólidas, proporciona una comprensión profunda y holística del rol de la educadora en el CFJVL. Desde la corporeidad hasta la interacción corporal, se revela una práctica educativa basada en la empatía y la promoción del desarrollo integral de los adolescentes involucrados en el Sistema de Responsabilidad Penal. Este análisis narrativo contribuye no solo al entendimiento académico sino también a la sensibilización sobre la importancia de abordar la educación desde una perspectiva humanizada y centrada en el bienestar de los adolescentes en contextos vulnerables.

Conclusión

Para finalizar, se puede afirmar que en el contexto del SRPA, la corporeidad se presenta como un elemento significativo que va más allá de lo puramente normativo. Aunque existen directrices y normativas establecidas, en ese lugar la corporeidad de la educadora cobra importancia. La percepción subjetiva que tiene del cuerpo, su interacción corporal consciente y respetuosa y la influencia de las experiencias personales en su relación con el cuerpo, fomentan una aproximación más humana y efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que acondiciona un ambiente propicio para el crecimiento personal y social de los adolescentes, que trascienden las limitaciones impuestas por las convenciones normativas y, al mismo tiempo, honrar la riqueza de la experiencia corporal individual como educadora.

La realidad social en el Centro de Formación Juvenil Valle del Lili, bajo el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA), se ve influida de manera significativa por las interacciones de la educadora y su propia corporeidad. La importancia que la educadora

atribuye al cuerpo como medio de comunicación para expresar, conectar y enseñar en ausencia de herramientas tecnológicas destaca la relevancia de la corporeidad en la dinámica social del centro.

Las interacciones de la educadora, marcadas por un enfoque sensible y subjetivo al trabajar con los adolescentes, tienen un impacto directo en la construcción de relaciones en el espacio del centro. Al reconocer la necesidad de abordar no solo la educación física, sino también la corporeidad desde una perspectiva más amplia, considerando aspectos emocionales, de bienestar mental e identitarios, la educadora influye en la percepción y comprensión de los adolescentes sobre sus propios cuerpos y su lugar en la sociedad.

La adaptabilidad pedagógica de la docente también juega un papel crucial en la realidad social del centro. Su capacidad para ajustar su enfoque en función de las limitaciones del entorno, como la falta de instalaciones deportivas y los conflictos entre los adolescentes, contribuye a la creación de un ambiente más flexible y receptivo a las necesidades individuales de los usuarios.

La conexión afectiva que la educadora busca establecer con los ellos, reconociendo las diferencias en la relación con hombres y mujeres, contribuye a la formación de vínculos más profundos y significativos. Su presencia femenina se percibe como positiva para los adolescentes, lo que posiblemente influya en la percepción de la feminidad en un entorno predominantemente masculino.

Referencias Bibliográficas

- Abarca Rodríguez, A., Alpizar Rodríguez, F., Sibaja Quesada, G., & Rojas Benavidez, C. (2013). *Técnicas Cualitativas de Investigación* (1ra. ed.). San José, Costa Ricas.
- Aproximación a una estrategia educativa del Sistema de Responsabilidad Pena para Adolescentes en la ciudad de Cali. Una mirada a la educación desde contextos de encierro. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL DE SANTIAGO DE CALI.
- Cash, T.F. (1990). *Mejora de la imagen corporal: un programa para superar una imagen corporal negativa*. New York: Guilford.
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., & Elbert, R. (2005). *Manual y metodología. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1532.dir/sautu2.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2017). La formación del profesorado en el mundo: ¿Qué podemos aprender de la práctica internacional? *Revista europea de formación del profesorado*, 40(3), 291-309.
- Denzin N. K. (1989). *Strategies of Multiple triangulación. The Research Act: Una Introducción Teórica a los Métodos Sociológicos*. Nueva York: McGraw Hill.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills. Sage.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa. Ingersoll, R. M. (2003). ¿Hay realmente escasez de profesores? *Consortium for Policy*

Research in Education.

Merleau-Ponty, M. (2000). Fenomenología de la percepción. Barcelona: Península.

Paredes, J. (2003). De la corporeidad a la cultura. Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital, 9(62).

Patton, Q. M. 2002. «Two decades of developments in qualitative inquiry».

Piaget, J. (1970). Genetic epistemology. Columbia University Press. Qualitative Social Work, 1 (3), pp. 261-283.

Ruedas Marrero, Martha, Ríos Cabrera, María Magdalena, & Nieves, Freddy. (2009). Hermenéutica: La roca que rompe el espejo. Investigación y Postgrado, 24(2), 181-201. Recuperado de: <https://biblat.unam.mx/hevila/InvestigacionyPostgrado/2009/vol24/no2/8.pdf>

Shulman, L. S. (1986). Los que entienden: El crecimiento del conocimiento en la enseñanza. Educational Researcher, 15(2), 4-14.

Sistema de Responsabilidad Penal de Adolescentes, (2006). *¿Qué es el SRPA?* <https://srpa.valledelcauca.gov.co/>

Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. Phi Delta Kappan, 83(10), 758-765.

Taylor, S. y R.C. Bogdan (1989). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós, Barcelona.

Tomlinson, C. A. (2017). Cómo diferenciar la instrucción en aulas académicamente diversas. ASCD.

Trigo, E. (2000). Fundamentos de la motricidad: aspectos teóricos, prácticos y didácticos. Madrid: Gymnos Editorial Deportiva.

Vargas Jimenez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. CAES., 3(1), 119-139. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945773>

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Harvard University Press.

Zubiri, X. (1986). Sobre el hombre. Madrid: Alianza.

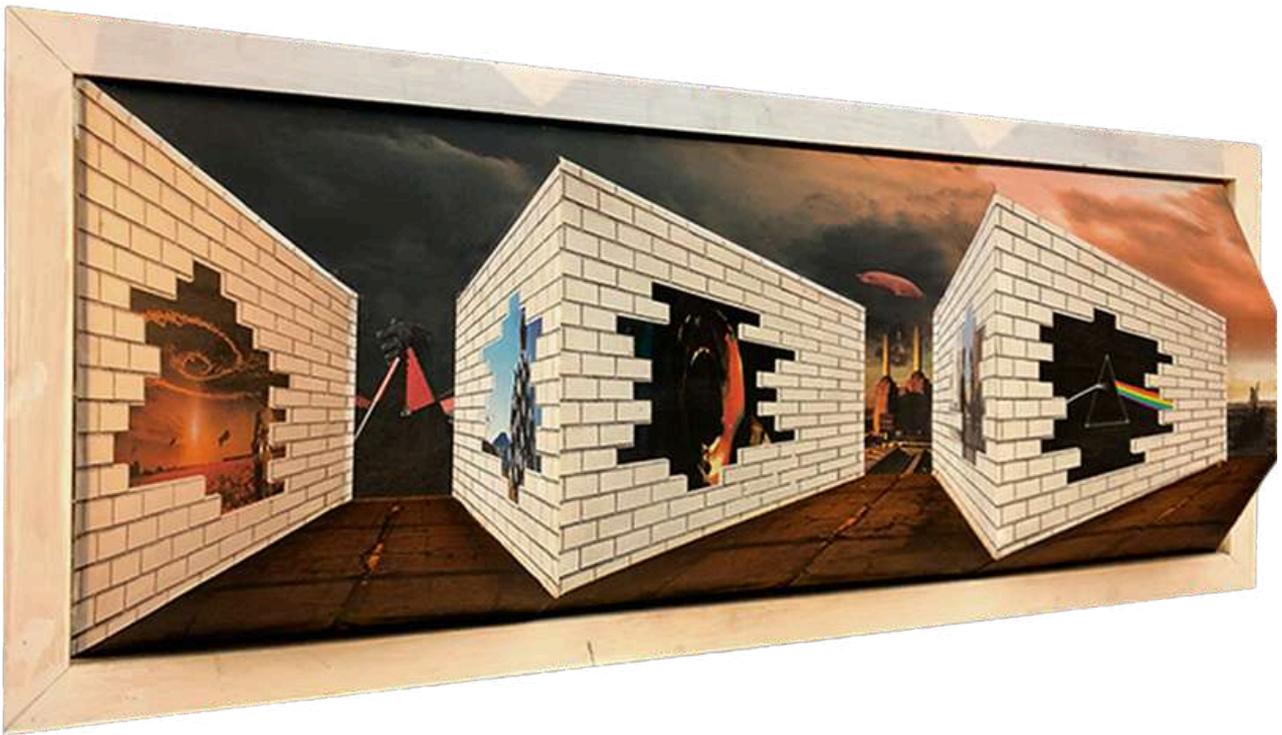
¹ Eliana Andrea Bermúdez Ruíz es Estudiante aspirante a grado como Licenciada en Ciencias del Deporte y la Educación Física adscrito a la facultad de Educación a Distancia y Virtual de la Institución Universitaria Antonio José Camacho. eliiruuz@gmail.com perteneciente al Semillero Investigativo Siembra de la Facultad de Educación a Distancia y Virtual de la misma institución

² Allyson Yulian Zapata Burbano es Estudiante aspirante a grado como Licenciada en Ciencias del Deporte y la

Educación Física adscrito a la facultad de Educación a Distancia y Virtual de la Institución Universitaria Antonio José Camacho. allysonzapata03@gmail.com IDEM

³ Kathryn Yesenia Caro Villalba es Magíster en Motricidad-Desarrollo Humano, Especialista en Pedagogía Infantil y Licenciada en Educación Física y Deporte. Actualmente Docente Universitaria tiempo completo de la Licenciatura en Ciencias del Deporte y la Educación Física de la Institución Universitaria Antonio José Camacho, perteneciente al Semillero Investigativo Siembra de la Facultad de Educación a Distancia y Virtual de la misma institución; docente de la Maestría en Atención Integral a la Primera Infancia de la Universidad Icesi. kcaro@profesores.uniajc.edu.co

⁴ Johan Stiven Arboleda Trochez es docente de Licenciatura en Ciencias del Deporte y la Educación Física adscrito a la facultad de Educación a Distancia y Virtual de la Institución Universitaria Antonio José Camacho. jstivenarboleda@profesores.uniajc.edu.co



Wall Pink Floyd
(2022)

Arte de tapas de parte de la discografía de la banda bajo cielo inquietante.
Técnica mixta. Diseño digital 3D impreso sobre canvas; montado en chasis artesanal de MDF;
intervenciones a mano con pintura acrílica.
50 x 138 x 23 cm.

Antonio Aquilia- Guillermo Dibbern
Proyecto @nadaescomoloves

 [Ingresá a la obra en perspectiva aquí](#)

Unión, intersección y diferencia: enseñanza de la historia indígena, africana y afrodiaspórica

Union, intersection and difference: teaching indigenous, african and afrodiasporic history

Carolina Pazos Pereira¹

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/zmbclqsbw>

Resumen

Este artículo discute la enseñanza de la historia y las culturas indígenas, africanas y afrodiaspóricas en Brasil, en sus comunalidades y singularidades. El diálogo entre estado y sociedad, que tomó forma en las leyes 10.639/2003 y 11.645/2008, ha tenido altibajos desde la primera década del año 2000. Estas cuestiones movilizan la búsqueda de identidades de grupos étnico-raciales, en la sociedad y entornos educativos. Los tiempos contemporáneos nos desafían a pensar en mecanismos pedagógicos sensibles, orientados a entender la raza como categoría etnosemántica y superar el racismo.

Palabras clave: enseñanza de la historia; relaciones raciales; Brasil

Abstract

This article discusses about teaching of indigenous, African and Afro-diasporic histories and cultures in Brazil, in their theoretical and practical commonalities and singularities. The dialogue between State and society, which materialized in the infamous Laws 10,639/20003 and 11,645/2008, has had ebbs and flows since the first decade of the 2000s. Such themes touch on the social and racial identities, among others, mobilizing media, social networks and educational environments. Contemporary challenges lead us to think about sensitive pedagogical mechanisms, aimed at understanding race as an ethnosemantic category and overcoming racism.

Keywords: history teaching; ethnic-racial identities, Brazil

Recepción: 01/02/2024
Evaluación 1: 04/02/2024
Evaluación 2: 18/03/2024
Aceptación: 17/04/2024

Nas últimas décadas assistimos ao fortalecimento internacional do questionamento acerca do eurocentrismo no ensino de História. Tal fenômeno não apenas forçou o ingresso de novos atores,

questionou opções temáticas e cronológicas, tendências teórico-metodológicas, questões ligadas a representatividade e a própria organização dos currículos. No Brasil, os diálogos e confrontos entre sociedade e Estado resultaram em leis que contribuíram para a institucionalização dessas reflexões no campo da educação, notadamente no que diz respeito às histórias e culturas negras e indígenas. Os avanços normativos, contudo, esbarram em desafios práticos.

As pesquisas sobre as contribuições de africanos, afrodescendentes e povos indígenas para a História do Brasil e das Américas não é nenhuma novidade. Ainda assim, o conhecimento produzido nas universidades e o saber escolar nem sempre dialogaram no sentido de possibilitar ao povo o acesso a multiplicidade de personagens que construíram sua História. Não é incomum, ainda agora, que as escolas reeditem uma abordagem generalista das matrizes não brancas, racializando-as e restringindo-as a recortes específicos dos programas da disciplina. Escolas possuem tradições próprias, que incluem valores, conteúdos sociais e projetos políticos. No combate às tradições escolares ancoradas no silenciamento e no racismo, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 foram marcos valiosos.

A obrigatoriedade legal da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no caso da Lei 10.639/2003, bem como da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no caso da Lei 11.645/2008, funcionou como um *Duplo Twist Carpado* de Daiane dos Santos, indo além do giro em torno do próprio eixo para atingir outras manobras: além de reconhecer a importância dos temas, fornecendo um conjunto de orientações para a compreensão e aplicação dos conteúdos, estendeu-os a todas as disciplinas escolares. Essa inflexão foi, simultaneamente, produto e produtora de uma nova opinião pública acerca do assunto.

A Lei 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), que orientava, em seu Artigo 26, parágrafo 4^a, que o ensino de História do Brasil na Educação Básica deveria contemplar as matrizes formadoras do povo brasileiro: indígena, africana e europeia. O advento dessas ferramentas legais tem raízes na esteira das possibilidades democráticas abertas com a Constituição Federal de 5 de outubro de 1988, que ressoou com as demandas de grupos da sociedade civil, admitindo direitos coletivos e individuais, gerais e diferenciados. O texto constitucional incorporou pautas importantes dos movimentos sociais, estabelecendo o direito a línguas, crenças, tradições próprias, direitos territoriais e a necessidade de combate ao racismo (Brasil, CF/88). Mesmo diante de limitações, disputas e tendências multifacetadas, a “constituição cidadã” abriu caminhos que ensejaram avanços na forma de leis complementares.

A lei 10.639/2003 veio acolher as reivindicações do movimento negro, que não estavam totalmente contempladas pela CF/88 e pela LDB. No artigo “RESISTÊNCIA DEMOCRÁTICA: A QUESTÃO RACIAL E A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988” (2018), Nilma Lino Gomes e Tatiane Cosentino Rodrigues indicam que a não incorporação da noção de raça nas premissas que fizeram parte da discussão dos direitos e da organização do sistema educacional brasileiro foi um ponto sensível para o movimento negro. Ativistas negros e seus interlocutores investiram esforços para que as políticas públicas em educação reconhecessem e valorizassem as características sociais e culturais da população negra. Além disso, denunciaram o mito da democracia racial e os entraves para a ascensão econômica dos negros no país.

Por meio da Lei 11.645/2008, a história e cultura indígenas conquistaram seu lugar ao lado da temática afro-brasileira, cujo ensino que deve estar incorporado aos currículos escolares de diferentes áreas, com destaque para a educação artística, história e literatura brasileiras. Dentre os muitos desafios, a desconstrução de um paradigma fossilizado dos povos indígenas brasileiros merece um destaque sensível. Desde os Anos Iniciais da Educação Básica são inculcadas imagens de “índios primitivos”, ingênuos e vivendo em estado de natureza. A desconstrução desses, e outros, estereótipos em prol do conhecimento dos modos de vida indígenas na floresta e nas cidades, ao longo da História do Brasil, esbarra em preconceitos arraigados, que se direcionam com maior força contra povos não isolados e urbanos, denunciados como índios falsos. Como escreveu Eduardo Galeano em *Ser como ellos y otros artículos* (2011), os donos do poder se refugiam no passado e a história oficial nos convida a visitar um museu de múmias: “*Así, no hay peligro: se puede estudiar a los indios que murieron hace siglos y a la vez se puede despreciar o ignorar a los indios que viven ahora*” (p.19).

Como escreveram Mariana e Ela Wiecko Volkmer de Castilho, no artigo “O desafio da invisibilidade dos indígenas em contexto urbano” (2023), é preciso orientar o estudante para o entendimento que:

Transformações culturais são constantes em todos os povos, de modo que não podemos condenar os povos indígenas a se manterem com as mesmas características de cinco séculos atrás. Os indígenas que residem em contextos urbanos não são menos índios do que aqueles que vivem em aldeias no contexto rural. Têm o direito ao exercício da cidadania com reconhecimento de suas identidades étnicas, línguas, valores, costumes, organização social e crenças, que se alteram no curso do tempo. Do contrário, estar-se-á se reproduzindo o processo de submissão dos povos originários, iniciado com a invasão das Américas pelos europeus. A migração de indígenas para as cidades, voluntária ou forçada, em geral decorre da violação dos direitos, como nos casos em que é motivada pela expulsão dos territórios de origem, insegurança econômica, ausência ou precariedade de serviços básicos (p.125)

A história indígena traz à tona, inevitavelmente, a questão da expropriação territorial e a denúncia dos genocídios praticados contra diversas etnias. Essas violências não cessaram no passado colonial e seguem fragrantemente, a exemplo da recente desnutrição e mortalidade de crianças Yanomami em decorrência do aumento do garimpo ilegal na Amazônia;¹ e dos assassinatos de lideranças indígenas na Bahia, como o Cacique Lucas Kariri-Sapuyá e Maria de Fátima Muniz, apelidada de Nega Pataxó.² Além dos ataques diretos a etnias, o Brasil segue um país extremamente inseguro para ambientalistas e ativistas ligados a causa indígena. O brutal assassinato do indigenista Bruno da Cunha Araújo Pereira, em Atalaia do Norte, no ano de 2022, ao lado do jornalista inglês Dom Phillips, chocou o país e a comunidade internacional, mas não é um caso isolado. Segundo o Jornal da USP, no mesmo ano ocorreram 34 assassinatos em todo o

¹Disponível em: <https://sumauma.com/nao-estamos-conseguindo-contar-os-corpos/> Acesso em: 12/02/2024

²Disponível em: <https://apiboficial.org/2024/02/03/apib-e-apoinme-entram-com-representacao-criminal-contra-organizacao-de-fazendeiros-que-assassinou-a-paje-nega-pataxo/> Acesso em: 12/02/2024

país, corroborando a pesquisa da ONG Global Witness que apontou o Brasil como o segundo país mais letal para ambientalistas em todo o mundo.³

Se a denúncia da violência é parte vital de um ensino crítico da história dos povos indígenas, é preciso ter cuidado para não reduzir essa história a uma sequência de massacres aos quais os sujeitos assistem passivamente. Como salienta a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, a consciência de que os indígenas não são apenas vítimas, mas também sujeitos de sua história, é parte do reconhecimento de sua humanidade. A mitologia de vários povos, como os Krahô, os Canela os Waurá, reforça a agência deles perante os brancos como, por exemplo, no caso da escolha equivocadas de armas para o confronto com os colonizadores (Cunha, 1992).

O mito de que a mão-de-obra africana substituiu a indígena, na montagem e continuidade da colonização, implicou a suposição de que os indígenas resistiram, ou sofreram etnocídio, ao passo que os africanos e seus descendentes se adaptaram ao cativeiro. Essa visão era difundida pelos livros didáticos até, pelo menos, a década de 1980 (Valério, 2019). Mesmo depois que pequenas e grades formas de resistência negras diante do escravismo se tornaram cada vez mais perceptíveis nos materiais didáticos brasileiros, os negros parecem lançado ao eterno *looping* da escravidão. O trabalho livre negro é pouquíssimo discutido nos conteúdos de Brasil colonial e imperial, assim como o trabalho escravo indígena. A abolição nacional da escravidão indígena, ocorrida apenas em 1758, não impossibilitou que uma real escravização continuasse ocorrendo nos rincões do país, bem como formas de trabalho livres análogas à escravidão. Como mostra a pesquisadora Soraia Sales Dornelles, o trabalho compulsório indígena não cessou nem no século XIX, pois indígenas eram recrutados para os mais diversos tipos de atividades econômicas, com ou sem a observância de critérios legais:

A questão não era nova. Em 1847, o Diretor Geral, conclamando as diretrizes expostas no Regulamento acerca das Missões e Catequese de Índios (1845),⁴ já havia solicitado à presidência providências a respeito dos índios escravizados. Alegou que, em muitos distritos das cidades de Itu e Sorocaba, bem como das vilas de Capivari, Porto Feliz e Pirapora, havia famílias de índios “oriundas de outras, que em épocas remotas foram à força extraídas das matas e reduzidas ao cativeiro”. Essa “numerosa descendência” estava sujeita ao cativeiro ilegal, mas sofria também de outros “antigos e inveterados preconceitos, em que sempre se teve esta classe de Brasileiros” e encontravam-se a vagar, errantes, nos distritos mencionados.⁵ Se por parte das autoridades provinciais houve uma forte tendência em descaracterizar as populações de antigas regiões de aldeamentos coloniais do critério étnico, considerando-os como parte da massa comum da população, por outra feita, os documentos também revelaram a facilidade com que essas mesmas pessoas poderiam ser tomadas como indígenas e, assim, passíveis de escravização ilegal ou precarização de suas condições de trabalho (Dornelles, 2018, p.89)

³Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/pesquisa-revela-que-o-brasil-e-o-segundo-pais-mais-perigoso-para-ambientalistas-no-mundo/> Acesso em: 12/02/2024

As temáticas negra e indígenas estão unidas por trajetórias de resistência frente a processos históricos de escravização, etnocídio, deslocamento forçado, racismo, marginalização socioeconômica e desrespeito cultural. As interseções entre as experiências de populações indígenas, africanas e afro-diaspóricas permitem agrupar essas três categorias em um campo comum. Entretanto, cada uma possui suas especificidades e, portanto, devem ser também particularmente estudadas e compreendidas dentro do ensino de História e seu papel na construção da cidadania.

Desafios cotidianos para uma História escolar decolonial

A Lei 10.639 de 2003 abriu espaço para novas ordenações, decretos e regulamentos voltados para as Relações Étnico-Raciais, com ênfase nas dívidas históricas e justiças pós-coloniais. Em março do mesmo ano foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e instituída a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. No ano seguinte, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de acordo com a homologação do Parecer 03/2204 do Conselho Pleno do CNE, orientaram que também as instituições de ensino superior deviam incluir os conteúdos afro-brasileiros e africanos nas grades e atividades dos cursos que ministram. Sete anos depois da criação da Lei 11.645/08, criou-se as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica (Silva, M., 2023). Nesse ínterim, a discussão sobre um ensino diferenciado para comunidades ditas “tradicionais” havia ganhado fôlego, com atenção para a emergência quilombola e o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012).

Esses avanços normativos não ocorreram apenas no Brasil. Nas últimas décadas, como discute o pedagogo Francisco Ramallo, a América Latina experimentou novas leis insurgentes diante de uma agenda de descolonização do sistema educacional. Até mesmo a Argentina, país marcado pela hiperbranquitude e pelo apagamento das contribuições epistemológicas negro-indígenas, experimentou mudanças curriculares relevantes, como pode-se notar por um novo conjunto de políticas educativas que busca romper o silenciamento do passado africano naquele país. Mesmo sem centralidade curricular, o caso bonaerense da *Nueva Escuela Secundaria Argentina* (NESSA), em 2006, exemplifica essa tendência ao renovar os paradigmas historiográficos do ensino escolar:

Por ejemplo en los DC de 2º y 5º año de la escuela secundaria el pasado africano se vuelve clave para entender las unidades de los vínculos coloniales del triángulo comercial entre Europa, América y África, y del mundo poscolonial (en el cual la descolonización de las ex colonias en África y Asia traza las líneas necesarias para comprender la historia de la segunda mitad del siglo XX). En este marco es evidente que aparece una historia africana, pero el mundo afrodescendiente continúa siendo silenciado y ocultado. (Ramallo, 2017, p.51-52)

Todo novo arcabouço legal produzido por lutas sociais de enfrentamento ao racismo e à colonialidade, nos atuais contextos globais, gera efeitos educativos multidirecionais e polissêmicos que ainda não foram suficientemente investigados. No Brasil, todavia, é patente que a exigência legal de conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena não garantiu inteiramente sua aplicabilidade. No cotidiano do fazer docente, escolas públicas e privadas encaram desafios de várias naturezas. Por mais que os professores reconheçam a importância de descolonizar os saberes, podem não conseguir superar suas lacunas de formação inicial. Como ainda há pouco investimento em formação continuada no país, esse problema atinge principalmente os profissionais que ocupam postos mais antigos nas instituições públicas de Ensino Básico. Mesmo quando a dificuldade não é a qualificação dos quadros, os preconceitos enraizados em práticas sociais racistas permeiam o cotidiano escolar e, não raramente, determinam os limites do que pode ou não ser ensinado dentro das salas de aula.

Uma entrevista com a ilustre professora Petronilha Rodrigues, relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, traz à baila um importante questionamento sobre até que ponto a Lei 10.639/03 não ficou a cargo da agência dos profissionais de educação. A impressão de Petronilha, vinte anos após a promulgação da lei, é compartilhada por muitos de nós, educadores e educadoras, que atuam cotidianamente na Educação Básica:

Acredito, até onde tenho podido observar, que tudo depende do comprometimento político e do projeto de nação do professor, no caso de história. Se ele está contente com o que foi, com o projeto co-lonialista que se prolonga por todos esses séculos, ele vai ser contrário ao que propõe a Lei. Se ele tem um projeto de sociedade em que todos sejam conhecidos e respeitados na sua especificidade. Que sejam conhecidos não para ficar cada um no seu quadrado, mas para poder justamente se comunicar e fazer, estabelecer, conceber e contar um projeto de nação que seja comum, então ele vai se comprometer. (2023, p.224)

Embora o comprometimento político dos docentes seja fundamental, e muitas vezes determinante para a efetividade de uma educação decolonial e antirracista, o cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08 não pode depender apenas da iniciativa individual, sobretudo diante do fortalecimento do fundamentalismo religioso, dos discursos de extrema direita e do nacionalismo exacerbado. A construção da identidade nacional, como bem descreveu Etienne Balibar (1988), é um processo fictício de etnização. Para que indivíduos de pertencas díspares passem a se entender como nacionais, é imprescindível a elaboração de sentimentos de afeto, identificação, atração e até mesmo repulsa pelos que passam a ser entendidos como não pertencentes (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011). Tais sentimentos são gestados e alimentados por símbolos, práticas de socialização, instituições e, sem dúvida alguma, pelos embalos de uma História perpetuada nos ritos escolares.

Em 2010, um artigo da professora Circe Bittencourt, “Identidade nacional e ensino de História do Brasil”, publicado no livro *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas* (2010),

organizado por Leandro Karnal, tecia importantes considerações sobre a nacionalidade nas escolas republicanas e a forte cooptação por um nacionalismo de direita. O ufanismo reacionário, voltado para os interesses das elites, omite o descontentamento dos setores economicamente dominados, evitando tocar nas questões que envolvam diferenças sociais, raciais, regionais e culturais. Esse comprometimento ideológico se integra ao ensino de uma certa História do Brasil, que surge como apêndice de uma História global eurocêntrica.

Se uma agenda educacional decolonial está em disputa em toda América Latina, o dilema brasileiro transcende o choque com o antigo sistema educacional, de fortes alicerces católicos, para encontrar no fortalecimento do pentecostalismo uma fronteira ainda mais encarniçada. Não obstante as culturas e religiosidades indígenas também sejam alvo de racismo religioso no ambiente escolar brasileiro, os sagrados de matriz africana enfrentam ainda mais abertamente o estigma da demonização. A tese de doutorado de Stela Guedes Caputo, “Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé” (2012), mostra que a discriminação não interdita apenas o que pode ser ensinado, mas invisibiliza, silencia e discrimina os educandos que professam religiões de matriz afro. As crianças de terreiro passam por diversas violências simbólicas, chegando a ter que “esconder os artefatos religiosos, os preceitos do culto, a fé, a cultura” (Caputo, 2012, p. 197).

No artigo “A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003” (2023), Anderson Ribeiro Oliva e Maria Telvira da Conceição escrevem que: “o protagonismo e o agenciamento negros em prol da efetivação da Lei 10.639/03, ao longo dos vinte anos da sua vigência, foram capazes de redesenhar e ampliar a agenda antirracista” (p.9), mas percebem que as limitações à descolonização dos currículos encontraram fortes barreiras no colonialismo epistêmico e no racismo religioso. Esses dois fatores são grandes obstáculos à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER).

O crescimento da população evangélica engendra novas dinâmicas culturais e políticas na sociedade brasileira. A discriminação das religiões afro-brasileiras não é praticada apenas por evangélicos, mas as igrejas, sobretudo as neopentecostais, têm investido cada vez mais em uma narrativa de guerra espiritual contra o demônio identificado ao sagrado de outras religiões (Oliveira; Bizzo, 2016). As reações de grupos cristãos fundamentalistas contra tudo que rotulam como “macumba” transformam a escola em uma arena de disputa espiritual, onde a diversidade de crenças só é admitida uma vez folclorizada e encerrada no passado. As mitologias grega e romana, por exemplo, têm maior aceitação porque, além de embranquecidas, são entendidas como arcaicas. A mitologia iorubana é rejeitada porque, além de negra, conecta o passado ao presente, evocando a crença em divindades africanas (*Òrìṣà*) ainda cultuadas no Brasil.

Em 2009, o caso da professora Maria Cristina Marques, lotada no ensino público do município de Macaé, ganhou repercussão da imprensa. A professora, que ministra a disciplina de língua portuguesa, optou por trabalhar gramática a partir do livro *Lendas de Exu* (2005), de Adilson Martins, e sofreu perseguição institucional por parte da diretora, evangélica, de sua unidade, além de pais de estudantes. Segue o excerto de uma declaração da professora:

Acusam-me de dar aula de religião. Não é verdade. No livro 'Lendas de Exu', de Adilson Martins, há histórias interessantes, são ótimas para trabalhar com os alunos. Li os contos, como se fosse uma contadora de histórias, dramatizando cada uma delas. Praticamos Gramática, e os alunos ilustraram as histórias de acordo com a imaginação deles. Não dá para entender por que fui tão humilhada. Até mães de alunos, evangélicas, me proibiram de falar sobre a África.⁴

Por mais que as leis amparem a atuação do educador para uma prática de ensino que valorize os saberes e sagrados dos diversos grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira, a pressão institucional e do entorno social podem interferir no trabalho empreendido ou mesmo na saúde mental docente. Nas redes privadas de ensino, a opção por trabalhar elementos da cultura afro ou da luta antirracista têm resultado em sanções e demissões. Nas escolas públicas, a laicidade do Estado não assegura a ausência de embates diante da religiosidade majoritária do público escolar. São as escolas públicas brasileiras que atendem aos economicamente menos favorecido, segmento predominantemente cristão e com maior incidência de pentecostais e neopentecostais.⁵

Os professores de História são particularmente vulneráveis a ataques conservadores. Embora todos os componentes curriculares devam ter relação com a Lei 10.639/03, a História é uma disciplina-chave, pois a própria lei determina "o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira" (Brasil, 2013, p. 78). Ademais, pela própria maneira como o ensino de história é atualmente concebido, a problematização das questões do presente é inseparável do estudo do passado, ou melhor, não se pode compreender o passado fora do entendimento dos seus usos (Momigliano, 2004). As abordagens teóricas e práticas desse componente curricular contribuem para a percepção crítica das diferenças culturais e desigualdades sociais, tornando-o ainda mais implicado nas disputas políticas e ideológicas que ocorrem no âmbito da educação escolar.

A situação da História da África é ainda mais delicada do que da História afro-brasileira porque permanece mais desconhecida. Quando a África monolítica é evocada para cumprir as demandas por diversidade escolar, figura quase sempre de forma equivocada, superficial ou caricatural. A confusão entre conteúdos afro-brasileiros e africanos é recorrente porque o saber eurocêntrico é ainda hegemônico nas escolas brasileiras, legitimando desigualdades econômicas e simbólicas presentes em nossa sociedade. Como a escola não é apartada dos padrões de sociabilidade de seus integrantes, a ignorância e os preconceitos dos membros da escola influem tanto no currículo escolar formal quanto no chamado "currículo oculto" (Silva, T., 1999).

Inúmeras publicações auxiliam os profissionais da educação que desejam reduzir suas lacunas de formação sobre História da África e suas correlações com o Brasil, alguns destaques úteis são: *A África na sala de aula: visita à história contemporânea* (2005), de Leila Leite Hernandez; *Origens*

⁴ Entrevista disponível em: <https://www.geledes.org.br/livro-sobre-exu-causa-guerra-santa-em-escola-municipal-professora-umbandista-diz-que-foi-proibida-de-dar-aulas-em-unidade-de-macae-dirigida-por-diretora-evangelica/>

⁵ Segundo o censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, 60% dos evangélicos pentecostais recebiam até 1 salário mínimo.

africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações (2009), de Kabengele Munanga; *A África explicada aos meus filhos* (2008), do pioneiro Alberto da Costa e Silva; *África e Brasil africano* (2006) de Marina de Mello e Souza; e *História da África e do Brasil afrodescendentes* (2017) de Ynaê Lopes dos Santos. Essas obras, fruto de pesquisas acadêmicas relevantes, exemplificam a importância do diálogo entre o Ensino Superior e o Ensino Básico na melhoria do ensino de História.

Em *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano* (2019), Grada Kilomba discorre sobre o lugar de “não conhecimento” relegado às experiências negras. Partindo de uma perspectiva psicanalítica, Kilomba critica as bases históricas de construção do saber científico, que relegaram ao negro um lugar de silenciamento, denunciando que, ainda agora, os grandes centros científicos insistem em ver os saberes, histórias e memórias negras como puro subjetivismo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) avança ao determinar que as instituições de ensino superior devem incluir os conteúdos africanos e afro-brasileiros nas grades e atividades dos cursos que ministram. Considerando que as universidades brasileiras se tornam cada vez mais plurais, com o aumento de docentes e discentes negros, indígenas e oriundos das classes trabalhadoras, a descolonização epistemológica das academias é uma demanda real.

Se a demanda por outras narrativas históricas nos ambientes educacionais é legítima, real e (ins)urgente, resta ressaltar que os discursos militantes sobre as “questões da diferença” devem evitar a armadilha do etnicismo, isto é, definir necessidades culturais em termos amplos e independentemente de outras experiências sociais (Brah, 1996). As tensões produzidas por discursos reducionistas, que não compreendem as categorias dentro de campos historicamente contingentes, restringem a possibilidade de alianças políticas entre grupos e essencializam as identidades. Como ensinou E. P. Thompson, a História desafia categorias estáticas porque é, sobretudo, uma disciplina do significado dentro do contexto (1981, p. 57).

Identities e sensibilidades nos ambientes educativos

O ensino de História que contempla os povos não-brancos facilita a posituação de identidades não hegemônicas, contribuindo para a autoestima de negros e indígenas, que passam a poder se orgulhar dos aportes de seus antepassados. Os professores devem, porém, conhecer profundamente o debate racial e promover um ambiente onde todos os estudantes estejam confortáveis para expressar suas diferenças dentro de um clima de igualdade de tratamento e acesso ao saber.

Positivar identidades historicamente excluídas não pode significar negligenciar, acusar ou ferir identidades de crianças cujas matrizes raciais remetem a grupos de trabalhadores imigrantes europeus, como colonos alemães e italianos, tampouco invisibilizar o racismo contra comunidades que não sejam as negras, como comunidades árabes, judaicas e sino-brasileiras. O Brasil é um país de proporções continentais, com realidades regionais bastante díspares, levando a variações significativas de arranjos sociais e étnico-raciais.

O historiador José Assunção de Barros empreende uma discussão que nos é cara acerca das noções de igualdade, desigualdade e diferença (2005). Enquanto “diferença” é intrínseca ao mundo natural, não possuindo uma conotação necessariamente negativa, a “desigualdade” está em uma relação de contradição com a “igualdade”. Esta contradição é circunstancial e historicamente produzida. A naturalização da desigualdade é reforçada por meio da linguagem adotada nas salas-de-aula, imprensa e livros didáticos. A discriminação, por sua vez, “equivale, naturalmente, a um determinado modo de conduzir socialmente as diferenças com vistas a tratá-las desigualmente” (Barros, 2005, p.354).

Em várias partes do mundo as desigualdades motivadas por razões históricas mobilizam a juventude das escolas. Analisando o contexto norte-americano das últimas décadas em *“Rewriting the discourse of racial identity: towards a pedagogy and politics of whiteness”* (1997), o pedagogo crítico Henry Giroux propõe pensar uma política de apoio às diferenças ligada a um projeto democrático radical. Discordando que a identidade branca seja invisível, como afirmam alguns estudiosos da branquitude, Giroux afirma que esta identidade está se tornando cada vez mais visível por meio de um novo racismo codificado em discursos de defesa da nação, família, valores tradicionais e combate ao crime. Por outro lado, a juventude progressista branca não encontraria valor em sua branquitude, pois a vê como símbolo de dominação e opressão. Embora Henry Giroux pareça mais preocupado com o possível “trauma” dos estudantes brancos, diante de sua identidade racial “sitiada” pelo multiculturalismo, do que com o racismo propriamente dito, provoca uma reflexão importante sobre a necessidade de rearticular as identidades raciais como múltiplas, complexas e não fixas.

A crítica à atual política de identidades tem sido realizada por intelectuais de várias áreas e afiliações teóricas. Com um viés bastante diferente de Giroux, o historiador Asad Haider também critica os efeitos do relevo da identidade como eixo de solidariedade política. Em seu livro *A armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje* (2018), Haider defende que o liberalismo utiliza as identidades sem romper com a desigualdade, ao reduzir as relações sociais ao indivíduo. Resgatando a história da militância socialista antirracista nos USA, reivindica uma política radical que, sem deixar de perceber as questões da identidade, consegue estabelecer alianças entre sujeitos e coletividades exploradas. Para o autor, as identidades servem como ferramentas de ação, mas devem ser pensadas em articulação com a luta anticapitalista:

Na sua forma ideológica contemporânea, diferentemente da sua forma inicial como teorização da prática política revolucionária, a política identitária é um método individualista. Ela é baseada na demanda individual por reconhecimento e toma essa identidade individual como ponto de partida. Ela assume essa identidade como dada e esconde o fato de que todas as identidades são construídas socialmente. E porque todos nós temos necessariamente uma identidade que é diferente da de todos os outros, ela enfraquece a possibilidade de auto-organização coletiva (HAIDER, 2018, p.49)

Na obra *Crítica da razão negra* (2014), o filósofo camaronês Achille Mbembe discute as questões da identidade e da diferença, especificamente a racial, diante do projeto moderno de conhecimento. Mbembe demonstra que o pensamento europeu não elaborou a identidade como

co-pertença. Dentro do imaginário de autoficção europeia, raça e negro foram tornados sinônimos. O filósofo se questiona, entretanto, se o descentramento da Europa é suficiente para eliminar o racismo. Essa é uma discussão pertinente para pensarmos a crítica à História eurocêntrica. Para Mbembe “negro” e “raça” nunca foram categorias fixas e o que foi feito com os negros durante o primeiro capitalismo constitui agora a norma a ser aplicada a todas as humanidades subalternizadas. A percepção desse devir-negro do mundo nos alerta para o fato de que as fronteiras da discriminação estão sempre se movendo e, diante disso, educar é uma tarefa contra a desumanização de quem quer que seja. As questões históricas que co-movem pessoas de várias identidades sociais e raciais precisam ser abordadas pelos professores com respeito, competência e sensibilidade, evitando narrativas simplistas.

A qual projeto de cidadania o ensino de História está hoje vinculado? Se o velho discurso escolar republicano de igualdade ocultava as diferenças de classe, cor, cultura, gênero, sexualidade, entre outras, a reivindicação radical das diferenças, baseada em marcadores rígidos, é uma estratégia que nem sempre gera os efeitos desejados. O reconhecimento das diferenças já está na agenda educacional do século XXI, mas o que fazer diante da diversidade e que noção de tolerância é preciso defender? Tomando as reflexões de Herbert Marcuse (1965), pode-se compreender que a tolerância burguesa acolhe a diferença sem problematizar a desigualdade. Não é, portanto, suficiente que a escola reconheça as diferenças culturais e raciais como uma multiculturalidade sem interconexão (McLaren, 1997), é preciso historicizar as relações de dominação ao mesmo tempo em que se enfatiza as comunalidades para a construção um sentido coletivo.

O ressaibo dos grupos subalternizados diante dos discursos que apelam para um projeto comum de humanidade, é perfeitamente compreensível. É preciso que esse projeto comum seja construído sobre outras bases. Quando se trata de grupos racializados que, depois de séculos de violências, tentam inverter a “raça”, tornando-a mecanismo de reconhecimento mútuo, esse convite ao comum deve ser feito sem omitir a desigualdade de posições em sociedades racializadas. Como escreveu Gilroy:

Quando as ideias de particularidade racial são invertidas nesses moldes defensivos, constituindo-se em fontes de orgulho em vez de vergonha e humilhação, toma-se difícil renunciar a elas. Para muitas populações racializadas, a “raça” e as identidades de oposição duramente batalhadas, que nela se apoiam, não devem ser abandonadas fácil ou prematuramente. Esses grupos terão de ser persuadidos com muito cuidado de que há algo valioso a ser ganho com a renúncia deliberada da “raça” como base para um sentimento de pertencimento mútuo e para a ação em comum. É preciso que sejam reassegurados de que os gestos dramáticos decorrentes de uma oposição a prática racial podem ser realizados sem violar as preciosas formas de solidariedade e comunidade que tem sido criadas em razão de sua prolongada subordinação de acordo com as linhas raciais. (p.30)

A escola deve estar preparada para romper o “pacto de silêncio sobre a cor” que secularmente marcou a sociabilidade brasileira (Mattos, 1998), permitindo o debate respeitoso sobre as

diferenças, valorizando as experiências sociais de estudantes racializados, acolhendo e fornecendo suporte psicológico diante de casos de racismo, incentivando o letramento racial de docentes e funcionários, entre outras medidas. A luta antirracista na escola, todavia, não pode perder de vista, como nos ensinou Kabengele Munanga, que raça não é um dado biológico e sim uma categoria etno-semântica (2004):

Olhando a distribuição geográfica do Brasil e sua realidade etnográfica, percebe-se que não existe uma única cultura branca e uma única cultura negra e que regionalmente podemos distinguir diversas culturas no Brasil. Neste sentido, os afro-baianos produzem no campo da religiosidade, da música, da culinária, da dança, das artes plásticas, etc. uma cultura diferente dos afromineiros, dos afro-maranhenses e dos negros cariocas. As comunidades quilombolas ou remanescentes dos quilombos, apesar de terem alguns problemas comuns, apresentam também histórias, culturas e religiões diferentes. Os descendentes de italianos em todo o Brasil preservaram alguns hábitos alimentares que os aproximam da terra mãe; os gaúchos no Rio Grande do Sul têm também peculiaridades culturais na sua dança, em seu traje e em seus hábitos alimentares e culinários que os diferenciam dos baianos, etc. Como a identidade cultural se constrói com base na tomada de consciência das diferenças provindo das particularidades históricas, culturais, religiosas, sociais, regionais, etc. se delineiam assim no Brasil diversos processos de identidade cultural, revelando um certo pluralismo tanto entre negros, quanto entre brancos e entre amarelos, todos tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais.⁶

A escola tem um papel fundamental na socialização de crianças e adolescentes e deve estabelecer um projeto político pedagógico democrático, sensível e insurgente, que se posicione duramente contra qualquer forma de discriminação e desigualdade socioeconômica. Por conseguinte, a escola não pode temer a mediação crítica com a educação fornecida pelas famílias, os espaços de sociabilidade dos jovens fora da escola e os ambientes virtuais. As dinâmicas imediatistas das redes sociais e a proliferação de *fake news* produzem discursos cada vez mais superficiais e extremistas, que reverberam no espaço escolar. Dentre eles o discurso de ódio (*hate speech*), que promove a violência em função de diferenças religiosas, sexuais, raciais, dentre outras (Rosenfeld, 2012, p. 242).

Grupos fundamentalistas, conservadores e/ou negacionistas investem cada dia mais em produtos educacionais online, que buscam distorcer informações e pesquisas científicas em prol da disputa ideológica. Tais grupos disputam o passado, as narrativas históricas, os símbolos e o panteão dos heróis nacionais. Por trás de um discurso de neutralidade contra o que alegam ser uma “doutrinação” realizada dos professores, esses grupos realizam uma cruzada contra o pensamento crítico em prol de seu projeto de nação. O movimento Escola sem Partido é a expressão mais politicamente organizada dessa tendência que, desde 2004, articula pais, estudantes, religiosos e políticos de extrema-direita para a aprovação de projetos de lei na

⁶ Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03

contramão dos avanços democráticos. Realizando uma análise do discurso do Escola sem Partido, o professor Fernando de Araújo Penna assim descreve sua concepção de escolarização:

Nós temos uma primeira característica dessa concepção que é a afirmação de que o professor não é educador. Eu vou usar muito aqui o site do Escola sem Partido e sua página de Facebook. O site tem uma “biblioteca politicamente incorreta”, na qual eles indicam apenas quatro livros: os dois últimos são os guias politicamente incorretos da história do Brasil e da América Latina, mas o primeiro da lista é o livro Professor não é educador (de autoria de Armindo Moreira). Qual é a tese desse livro? Uma dissociação entre o ato de educar e o ato de instruir. O ato de educar seria responsabilidade da família e da religião; então o professor teria que se limitar a instruir, o que no discurso do Escola sem Partido equivale a transmitir conhecimento neutro, sem mobilizar valores e sem discutir a realidade do aluno (Penna, 2017, p.36)

O contexto de polarização que fermenta a extrema-direita no Brasil também alimenta um tipo específico de militância de esquerda que utiliza ativamente as redes sociais para estabelecer um *ranking* (ou ringue) de opressões, discutindo anterioridades ou prioridades entre discriminações de cor, classe, gênero e sexualidade. Incorrendo em generalizações que corroboram o que parecem condenar, os ciberativistas lançam mão de táticas de acusação e cancelamento, além de linguagem apelativa e distorções factuais. Os embates experimentados nas redes sociais deseducam a sensibilidade dos jovens para a escuta do contraditório e inibem o ímpeto para soluções compartilhadas.

Não por acaso os conteúdos de história são alvos preferenciais na disputa por projetos de nação. As representações sobre o passado são o elo fundamental que confere legitimidade à pertença. A crença na origem comum (mítica ou histórica) se sobrepõe aos fatos concretos e propicia adesão voluntária a deveres morais e à defesa de uma comunidade política (Weber, 1999). A natureza da nacionalidade tem um duplo apelo à memória e ao esquecimento.

A aceleração das trocas culturais e materiais desiguais entre nações pode gerar a homogeneização de estilos de vida e consumo, erodindo antigas formas de organização social, solidariedade e identidade. Por outro lado, como forma de resistência à despersonalização capitalista, esse processo pode levar à etnogêneses e processos de reafirmação de identidades tradicionais e/ou locais (Woodward, 2014). Se atualmente temos maiores chances de enfrentar “o perigo de uma história única”, como falou Chimamanda Ngozi Adichie (2019), o apelo à diversidade não pode ser epidérmico diante da perda real de diversidade promovida pelo capitalismo extrativo (Acsehrad; Assis, W., 2022). A diversidade não pode ser uma *commodity* sobre a qual as etiquetas “tradicional”, “étnico” ou “racial” agreguem valor a produtos e discursos fetichizados.

Ensinar história e cultura indígenas e afro-diaspóricas e não relacionar os impactos que o desenvolvimento capitalista teve, e continua tendo, sobre os povos não-brancos é um contrassenso. O filósofo e ambientalista Ailton Krenak escreveu, em *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), que a humanidade está sendo deslocada da terra e que os únicos que parecem ainda querer estar agarrados a ela são justamente os povos que sobreviveram à margem do

sistema: “nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caixas, índios, quilombolas, aborígenes – a sub-humanidade” (Krenak, 2019, p. 11). O ensino de História deve estar comprometido com o (re)conhecimento dessas humanidades, suas tecnologias, cosmovisões e estratégias de sobrevivência. Talvez haja aí ensinamentos valiosos para um futuro comum, humano e não-humano.

Conclusão

As novas legislações foram um passo para mitigar a violência simbólica de uma tradição escolar eurocêntrica e com resquícios positivistas (Bourdieu, 1998). É difícil mensurar a eficácia da Lei 10.639/2003 duas décadas depois da sua implementação. A sensação que fica é a de que a aplicação da lei ficou a cargo da autonomia pedagógica, da formação e da boa vontade de educadores individualmente.

O ensino de História indígena, africana e afro-diáspora está em disputa. Este artigo procurou somar reflexões aos que acreditam que este ensino deve contemplar o passado desses grupos, levando em conta como o passado se encontra com as lutas presentes. Essas lutas fazem parte da disputa pelos sentidos de nação, incluindo novas narrativas, recuperando outros personagens e promovendo representatividade. Precisamente por isso, não pode insistir no colecionismo, no exotismo, nas curiosidades de uma história morta.

A beleza, a riqueza, o conhecimento e a grandiosidade são atributos das sociedades africanas e indígenas, reinventadas na diáspora e na aculturação. Processos de escravização, violência e expropriação, que esses povos enfrentaram em comum, moldaram o contemporâneo e clamam por justiça decolonial. Essas justiça encontram muitos caminhos, sendo as novas legislações educacionais uma das vias de reparação histórica. Para que saiam das “peles de papel” (Kopenawa, 2015), a escola e os professores devem estar preparados para o debate sobre as diferenças e as desigualdades, sem recorrer a um discurso evasivo de tolerância. Esse processo, em curso, deve ser conduzido sem perder de vista a perspectiva construcionista das identidades e a esperança de uma educação sensível para um futuro coletivo.

Referências Bibliográficas:

- Abreu, M. & Soihet, R. (Coords.) (2003). *Ensino de História: Conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro. Casa da Palavra.
- Acselrad, H.; Assis, W. F. T. (2022, jan-dec) Imagética espacial no capitalismo extrativo: forma e força nos diagramas de responsabilidade social empresarial. *Revista brasileira de estudos urbanos e regionais*. v. 24, e202226pt, 1-22.
- Adichie, C. N. (2019) *O perigo de uma história única*. São Paulo. Companhia das Letras.
- Almeida, M. Comunidades Indígenas e Estado Nacional: histórias, memórias e identidades em construção (Rio de Janeiro e México - séculos XVIII e XIX). En M. Abreu & R. Soihet & R. Gontijo (Coords.),

Cultura Política e Leituras do Passado: historiografia e ensino de História (pp. 35-55). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Balibar, E., Wallerstein, I. (1988). *Race, nation, classe, les identités ambigües*. Paris. La Découvert.
- Barros, J. (2018). Igualdade e diferença: uma discussão conceitual mediada pelo contraponto das desigualdades. *Revista Brasileira de Educação* v. 23 e230093, 1-25.
- Bittencourt, C. (2005) Identidade nacional e ensino de História do Brasil. En: L. Karnal (Coord.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto.
- Bourdieu, P. (1988). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. En M. A. Nogueira & A. Catani. *Escritos de Educação* (pp. 39-64) São Paulo: Vozes,
- Brah, A. (1996). Difference, Diversity, Differentiation. En *Cartographies of Diaspora: Contesting Identities* (pp.95-127). Longon/New York: Routledge.
- Caputo, S. (2012). *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com as crianças de Candomblé*. Rio de Janeiro. Pallas.
- Cunha, M. (Coord.). (1992). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP.
- Dornelles, S. S. (2018). Trabalho compulsório e escravidão indígena no Brasil imperial: reflexões a partir da província paulista. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 38, nº 79, 87-108. <http://dx.doi.org/10.1590/1806-93472018v38n79-05>
- Fanon, F. (2008). A experiência vivida do negro. En *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, (pp. 103-126).
- Fernandes, F.R. (2018). Cidadanização e etnogêneses no Brasil: apontamentos a uma reflexão sobre as emergências políticas e sociais dos povos indígenas na segunda metade do século XIX. *Revista Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 31, nº 63, 71-88.
- Galeano, E. (2011). Apuntes sobre la memória y sobre el fuego. En *Ser como ellos y otros artículos*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno.
- Giroux, H. (1999). Rewriting the discourse of racial identity: towards a pedagogy and politics of whiteness. *Cad. Pesqui.* [online]. n.107, 97-132. ISSN 0100-1574.
- Gomes, N. L.; Rodrigues, T. C. (2018, out-dec). RESISTÊNCIA DEMOCRÁTICA: A QUESTÃO RACIAL E A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, nº. 145, 928-945.
- Haider, A. (2018) *Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje*. Tradução por Léo Vinicius Liberato. São Paulo. Editora Veneta.
- Hall, S. (2003). *Da Diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte. Ed. UFMG.
- Hernandez, L. L. (2005). *A África na sala de aula – visita a história contemporânea*. São Paulo. Selo. Negro.
- Karnal, Leandro (Coord.) (2004). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo. Contexto.
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro. Ed. Cobogó.

- Kopenawa, D.; Albert, B. (2015) *A Queda do céu: palavras de um xamã Yanomami*. 1ªed. São Paulo. Companhia das Letras.
- Krenak, A. (2019) *Ideias para adiar o fim do mundo*. 1ª ed. - São. Paulo. Companhia das Letras.
- Lopes dos Santos, Y. (2017) *História da África e do Brasil Afrodescendente*. 1. Ed. Rio de Janeiro. Pallas.
- Mattos, H. (1998). *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista, Brasil século XIX*. 2ª ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira.
- Mbembe, A. (2017). *Crítica da Razão Negra*. Lisboa. Antígona.
- Mello e Silva, M. (2006). *África e Brasil africano*. São Paulo. Ed. Ática.
- Momigliano, A. (2004). *As raízes clássicas da historiografia moderna*. Bauru, SP. EDUSC.
- Monteiro, A. M. & Gasparello, A. & Magalhães, M. (Coords.) (2007). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro. Mauad/Faperj.
- Munanga K. (2004). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. En Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF. Recuperado de https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf
- Munanga, K. (2009). *Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações*. São Paulo. Global.
- Oliva, A., & da Conceição, M. T. (2023, 5 mayo). A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003. *Revista História Hoje*, 12(25), 6-38. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v12i25.1080>
- Oliveira, G & Bizzo, N. (2016). Os jovens brasileiros e a religião: algumas características e opiniões. *Ciências sociais e religião*, ano 18, n.25, 172-200.
- Pena, F. A. (2017). O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. Em: G. Frigotto (Coord.) *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro. UERJ, LPP.
- Pimenta, S.G. (2009). *Formação de professores: identidades e saberes da docência*. São Paulo. Cortez.
- Ramallo, F. (2016). Curriculum, identidad(es) y didáctica de las otras historias: una mirada de la historia de África y los afrodescendientes en el contexto bonaerense. *Praxis Pedagógica*, v. 19, 13-28.
- Rosenfeld, M. (2012). Hate speech in constitutional jurisprudence: a comparative analysis. Em M. Herz & P. Molnar, *The content and context of hate speech: rethinking regulations and responses*. Cambridge: Cambridge University, (pp. 242-289).
- Santos, G. & Silva, M. (Coords). (2005). *Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito no século XXI*. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo.
- Silva, A. C. (2008). *A África explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro. Agir.
- Silva, T. T. da. (1999) *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte. Autêntica.

- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis. Vozes.
- Thompson, E. P. (1981) *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Valério, M. E. (2019). Retratos... A imagem do negro nos livros didáticos da década de 1980. En R.R Ribeiro & M. E. Valério & G. Fraccaro. *O negro em folhas brancas: ensaios sobre as imagens do negro nos livros didáticos de história do Brasil (últimas décadas do século XX)*. 1ed. Curitiba: Appris.
- Weber, M. (1999). *Economia e sociedade*. Brasília: Ed.UNB.
- Wiecko Volkmer de Castilho, M., & Wiecko Volkmer de Castilho, E. (2023). O desafio da invisibilidade dos indígenas em contexto urbano. *Confluências | Revista Interdisciplinar De Sociologia E Direito*, 25(3), 120-140. <https://doi.org/10.22409/conflu.v25i3.59956>
- Woodward, K. (2014). Identidade e diferença: uma introdução teórica. En T.T. da Silva (Coord.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 14ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

Documentos

- BRASIL. Lei 10639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União. Brasília, 2003.
- BRASIL. CNE. Parecer nº. 03 de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação. Brasília, julho de 2004.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1988.
- BRASIL. Lei 11645 de 10 de março. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União. Brasília, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC). 1999.

¹ Doctora en Historia por la Universidad Federal Fluminense (UFF), Magíster en Estudios Étnicos y Africanos (Post-Afro) de la Universidad Federal de Bahía (UFBA), Licenciada en Historia por la UFF. Desarrolla un trabajo en diálogo con la Antropología, con énfasis en las comunidades quilombolas de la Chapada Diamantina, Brasil. Actualmente realiza un posdoctorado en el Programa de Postdoctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina) donde trabaja en el Grupo de Investigación en Educación y Cultura investigando la blancura, la educación y la desigualdad social. carolina_pazos@yahoo.com.br



Calentamiento local
(2021)

Imagen del casino marplatense intervenida con filtro artístico, inmersa en marina oscurecida.
Técnica mixta. Diseño digital 3D impreso sobre canvas; montado en chasis artesanal de MDF;
intervenciones a mano con pintura acrílica.
40 x 110 x 19 cm.

Antonio Aquilia- Guillermo Dibbern
Proyecto @nadaescomoloves

 [Ingresá a la obra en perspectiva aquí](#)

El juego de rol: Revisión y una propuesta para la enseñanza de la Historia

The role-playing: Review and a proposal for the teaching of History

Freddy Alexander Sierra Garzón¹

Carlos Arturo Mendoza Suarez²

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/7w5rmmhgq>

Resumen

La presente revisión bibliográfica tiene como objetivo analizar la noción de historia desarrollada en las investigaciones sobre el uso del juego de rol para su enseñanza en Colombia. Para tal propósito fue necesario un acercamiento a la relación entre el juego y la educación, una caracterización del juego de roles y su aplicación en la enseñanza de la historia. La revisión de alcance en base de datos y repositorios universitarios en castellano evidenció: escasa productividad académica, preponderancia de la didáctica sobre la reflexión histórica y manteniendo la noción tradicional memorística con fechas, nombres y hechos. Pensar históricamente es una apuesta para una mayor articulación entre el juego de rol y la enseñanza de la historia.

Palabras clave: Enseñanza de la historia; juego educativo; juego de rol

Abstract

The objective of this bibliographic review is to analyze the notion of history developed in research on the use of role-playing games for teaching in Colombia. For this purpose, an approach to the relationship between play and education was necessary, a characterization of role-playing and its application in the teaching of history. The scope review of databases and university repositories in Spanish showed: low academic productivity, preponderance of didactics over historical reflection and maintaining the traditional notion of memory with dates, names and facts. Thinking historically is a commitment to greater articulation between role-playing and the teaching of history.

Keywords: History teaching; educational game; role playing

Recepción: 01/04/2024

Evaluación 1: 07/04/2024

Evaluación 2: 11/05/2024

Aceptación: 10/06/2024

Introducción.

El juego es un concepto interpretado desde diferentes ópticas, su construcción teórica ha estado permeada por diferentes disciplinas como la filosofía, la psicología y la pedagogía, direccionadas por un análisis sobre la conducta natural de los seres humanos dentro de un entorno común, definido por la imitación de conductas que suelen ser el prolegómeno para el proceso evolutivo del individuo a nivel social dentro de una colectividad establecida. En ese sentido, el colectivo con sus prácticas cotidianas y la especialización de las actividades que construyen la idea de sociedad es quién modela de manera consciente o inconsciente los primeros referentes para el aprendizaje de la población infantil y adolescente.

El juego desde la niñez y con orientación del docente facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje (Meneses y Monge, 2001); sin embargo, el juego se relaciona con la niñez, la creatividad y el aprendizaje, pero opuesta a la adultez, al trabajo y al ocio (Gordo, 2020). Curiosamente, el niño es educado para ser un adulto íntegro, que según la oposición anterior cada año dejará de aprender jugando. En el medio, el vínculo entre los adolescentes y su relación con el juego, ha sido abordado por los especialistas recientemente con la ludificación o gamificación (Amory et al., 1999; Dickey, 2006; Lacasa, 2011; Ortiz-Colon et al., 2018; Ardila-Muñoz, 2019; Perdomo y Rojas, 2019; Rodríguez, M, 2021).

Ahora bien, el uso del juego como estrategia didáctica no sólo para niños o adolescentes sino también para las diferentes áreas del conocimiento, ha sido un esfuerzo de varias décadas por parte de diferentes investigadores relacionados con la educación. Sin embargo, ¿Cuáles son las investigaciones que aplican el juego de rol para la enseñanza de la historia? Antes de responder, es necesario problematizar respecto a la noción de historia y su enseñanza.

La enseñanza de la historia no debe ser una transmisión de un saber, como tampoco el conocimiento histórico basta para su enseñanza; en este orden, para Fontana (2011) no se trata de memorizar fechas, nombres o acontecimientos sino vincular el pasado con el presente y proyectar un futuro, es concebir la historia como un método para pensar históricamente.

La problematización en la enseñanza de la historia se articula con su utilidad, enfocada en procesos formativos para el desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes; empero, no basta sólo con esta noción de la historia, se debe reflexionar sobre el tránsito de un saber disciplinario o “sabio” a un saber enseñado (Pantoja, 2017). En este orden, el objeto de estudio de la enseñanza de la historia se configura 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 ese sentido, tanto el juego como la enseñanza de la historia articulados en escenarios educativos posibilitan una interacción entre el docente y sus estudiantes; entre la historia como disciplina profesional y una producción particular de conocimiento sobre el pasado; entre la historia oficial y una historia con sentido propio. Ahora, la presente revisión de alcance busca indagar sobre el uso del juego de rol para la enseñanza de la historia en Colombia.

A continuación, esta revisión ante la ausencia de bibliografía, se planteó un hilo conductor desde el juego y su vínculo con la educación, pasando por el juego de rol hasta su aplicación para la enseñanza de la historia. Esta secuencia rastrea la esencia del juego, sumado a las principales características del juego de rol para discutir su naturaleza didáctica y finalmente, la reflexión alrededor del objeto de estudio de la enseñanza de la historia.

Metodología

El interés por la presente revisión de alcance surgió en el desarrollo de la asignatura -Didáctica de la historia- en la licenciatura de Ciencias Sociales de la Universidad la Gran Colombia. La preocupación compartida entre estudiantes y docentes por la aplicación del juego de rol para la enseñanza de la historia en Colombia.

En ese sentido, la revisión de alcance comprendió desde noviembre del 2022 hasta febrero del 2023, incluyendo artículos y trabajos de grado. Fueron seleccionadas las siguientes bases de datos Dialnet, BIBLAT, Redalyc, SCOPUS, Proquest, Google académico y repositorios como: Red de Repositorios Latinoamericanos, TESEO, RiuNet, TDX y algunas universidades en Colombia y otros países de Hispanoamérica como México, España, Argentina y Uruguay. Las palabras clave fueron “juego”, “rol” “pensamiento histórico” y finalmente en inglés con las expresiones role-playing y role-play. Luego, se analizó el vínculo entre juego de roles y la enseñanza de la historia o el pensamiento histórico.

Desarrollo del tema: El juego y la educación

Un acercamiento a la definición del juego en el marco de una categoría idiomática y cultural, tal como lo señala Huizinga (1972) en *Homo Ludens*, el acto del juego tiene una trascendencia que a través del lenguaje toma una interpretación y una representatividad variable, es decir, desde los albores de la civilización, el juego ha sido una forma de esparcimiento, pero también se complejiza hasta la construcción de procesos de identidad.

El juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, (aunque libremente aceptadas) acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de «ser de otro modo» que en la vida corriente.” (Huizinga, 1972, p. 46-47).

Según lo anterior, la decisión de participar en un juego es una apropiación de un rol que no se corresponde necesariamente a un escenario cotidiano, sino que ofrece hasta cierta medida, la posibilidad de asumir un papel con plena libertad de elección o concertada dentro de un grupo de participantes según el marco temático del juego que delimita temporal, espacial y narrativamente la actividad lúdica.

La relación del juego con la educación ha sido objeto de estudio en la psicología, para Vigostsky & Luriya (1930) la interpretación y asociación de prácticas a través de la vinculación de signos, sumados a elementos lúdicos tiene preponderancia como canal efectivo para la comprensión de los contenidos primarios del aprendizaje infantil. Las actividades de orden simbólico durante la infancia¹, tienen una relación directa con el aprendizaje en esta etapa y su evolución como individuo a futuro (OEA, 2010). El juego se erige como elemento primario para la formación de hábitos y la interpretación de una realidad desconocida en la niñez, pero también como herramienta para la apropiación de la identidad cultural, supeditada al contexto vivencial, sin dejar de lado la influencia del colectivo y los valores transmitidos de diversas formas: oral, escrita, actuada, simulada etc.

En el marco de otros estudios, Piaget (2004) relaciona el juego como actividad de socialización para los infantes, siendo las reglas o normas, las facilitadoras no sólo como parámetros de comportamiento durante la escenificación del juego, sino estimuladores para el desarrollo cognitivo en la comprensión del sentido específico a la actividad de jugar, porque a mayor desarrollo de la vida social y biológica a nivel individual y colectivo, mayor complejidad presentará el medio para su supervivencia y evolución; lo que implica tener un proceso progresivo de maduración en lo concerniente a estructuras cognitivas, emocionales y de interacción social.

Por su parte, Francisco Secadas (1978) relaciona el juego como una habilidad, no es sólo un proceso de preparación para la vida adulta o un aprendizaje de un saber específico; es psicológicamente un fenómeno asociado a la espontaneidad, por esta razón su empatía con el niño, al mismo tiempo, su imposibilidad de análisis experimental, es decir, cuando se estudia el juego deja de ser él mismo. Según lo anterior, hay una especie de espíritu lúdico connatural al ser humano, como también un afanoso utilitarismo alrededor del juego.

En el marco de ese utilitarismo, las teorías clásicas del juego infantil datan de mediados del siglo XIX hasta el primer tercio del siglo XX (Gallardo, 2018). De las etapas del desarrollo cognitivo, físico y

¹ Cero a cinco años.

social de los niños, el juego de simulación constituye el inicio de una interacción entre la imaginación y una realidad construida socialmente (Piaget, 1962). Posteriormente, en tránsito a escenarios educativos, Rubin, Fein y Vanderberg (1983) plantearon cuatro teorías del juego didáctico: la de energía, la de relajación, de la práctica y de recapitulación, siendo las tres últimas articuladas con procesos de aprendizaje social de saberes. En la práctica el juego didáctico recientemente se aborda como metodología de enseñanza, herramienta educativa, recurso terapéutico, estrategia o mediación pedagógica (Minerva, 2002; Montero, 2017; González et al, 2011; Mora et al, 2016; Melo y Hernández, 2014; Muñoz, 2016; Tamayo y Restrepo, 2016). La aplicación del juego va desde el niño hasta el anciano, del docente a diversas profesiones, por lúdica o incluso para sanar.

En resumen, el juego se reconoce como una actividad de participación mayoritariamente libre, con o sin un propósito específico bien sea formativo o experiencial, pero sin olvidar su espíritu lúdico que configura la esencia de la actividad misma. El juego no es una actividad exclusiva de los niños o infantes sino del ser humano en sus diferentes etapas. Ahora bien, según la clasificación de etapas del desarrollo cognitivo de Piaget (2004), y el análisis de Montero (2017) en las operaciones formales, el niño de 12 años ya pasó el juego simbólico, comprende el valor de la norma y la socialización, ahora debido a su desarrollo cognitivo permite un mayor grado de dificultad su actitud frente al juego. A partir de esta etapa, se favorece la apropiación de un juego de rol en toda su potencialidad como una estrategia didáctica.

El juego de rol

La Real Academia de la Lengua Española define al juego de rol como: juego en el que los participantes actúan como personajes de una aventura de carácter misterioso o fantástico (RAE, 2022). Esta definición liga el juego de rol a la dramatización y a la ficción unidireccionalmente, como lo plantea Prieto (2016):

El juego de rol es un tipo de juego en el que los jugadores asumen la personalidad de personajes en un mundo de ficción. Los jugadores son responsables de la actuación de su personaje en el marco de una serie de reglas y de acuerdo a una narrativa que marca su actuación mediante un proceso estructurado de toma de decisiones, que desarrollan el carácter del personaje. (p. 166).

Sin embargo, agrega al desarrollo del juego de rol una habilidad precisa -la toma de decisiones-. Esta habilidad se desenvuelve entre la lúdica y la estructura normativa con la caracterización de personajes, sus interrelaciones y contextos problemáticos ya sea por ficción, enclaves al mundo-real o la interacción entre ambos. Adicionalmente, el juego de rol vinculado a reflexiones y prácticas educativas tiene un potencial, para Polo-Acosta et al., (2018) “se aprende haciendo” (p. 872).

Expresión que recuerda al filósofo John Dewey, no es un hacer por hacer sino producir una verdadera experiencia educativa (Coro, 2002).

Para la toma de decisiones, en el juego de rol se generan situaciones problemáticas en el marco de una dramatización, su resolución está abierta a diversas interpretaciones y soluciones (Martin, 1992). Ahora bien, dicha dramatización no necesariamente tiene guion y no aborda exclusivamente problemas morales. Para Davini (2008) el método de enseñanza es la simulación y el juego de rol es un tipo denominado simulación escénica, que básicamente es una dramatización, con escenarios y escenas simuladas de una realidad actuada por estudiantes que representan distintos roles. “Durante el desarrollo de la simulación y aunque esté organizado el libreto básico, muchas de las intervenciones pueden originarse -en el momento-, por iniciativa de quienes participan, siguiendo las reglas del juego, pero tomando decisiones sobre la marcha” (Davini, 2008, p. 146).

Si bien, la simulación educativa también es reconocida como una estrategia didáctica (Sánchez, 2013); el juego de rol es la posibilidad para que los estudiantes adquieran o empleen habilidades no sólo para aprender, sino tomar decisiones para solucionar problemas; es también la posibilidad para que los docentes faciliten aprendizajes significativos a sus estudiantes entre la ficción y la realidad, entre habilidades operativas y reflexiones críticas, entre saberes propios y de los otros, es finalmente una interacción entre estrategias de aprendizajes-enseñanzas mediadas por los roles y sin un libreto.

En este orden, se concibe al juego de roles más allá de una dramatización o situaciones basadas en la ficción; en cambio, se propone el desarrollo de habilidades operativas personales o grupales como lo plantea Davini (2008); o el uso de la simulación para la enseñanza de las ciencias sociales, específicamente “En historia, la dramatización de la vida de determinados personajes y la construcción del contexto en que éstos y otros personajes interactúan permiten analizar un tiempo y los sucesos acontecidos”(Litwin, 2008, p. 104). Es posible el juego de rol como una apuesta para la enseñanza de la historia, que no necesariamente es de fechas, nombres y hechos sino de pensar históricamente, es una revisión crítica entre el pasado, presente y quizás futuro; no basta el uso del juego de rol o la simulación si el objeto de estudio sigue anclado a una noción de la historia como un pasado estático.

Discusión sobre el juego de rol: naturaleza didáctica y reflexión alrededor del objeto de estudio de la enseñanza de la historia.

El juego de rol tiene un reconocimiento por su valor pedagógico y didáctico² para la consolidación de aprendizajes significativos en diversas disciplinas y niveles educativos. En este sentido, los

² Abordado en los apartados previos.

programas o cursos de formación de docentes se enfocan en el uso de esta estrategia didáctica (Roca & Villalón, 2014); sin embargo, es paradójico que la producción académica en su aplicación para la enseñanza de la historia sea escasa.

La escasez se debe a la relación entre la estrategia didáctica con una noción básica y lineal del contenido, pero sobre todo en la utilidad de la historia, en tanto que el juego de rol se asume como una dramatización o simulación con un guion a memorizar para la reconstrucción de los hechos del pasado; situación que no motiva como tampoco resalta la espontaneidad del juego y minimiza los alcances en la enseñanza de la historia.

A pesar de esto, se identificaron algunos elementos transversales al propósito de enseñanza de la historia como: el desarrollo de habilidades blandas y asimilación de la práctica investigativa propia del historiador; también se identificaron las dificultades como: la rigidez memorística asociada al aprendizaje de la Historia, el acceso globalizado a la información y la percepción de aburrimiento estudiantil no sólo del ciclo escolar básico sino también en la educación superior (Gómez & Porras, 2018; Roca & Villalón, 2014; Trejo, 2022; Sánchez, 2021). No obstante, aunque la gran mayoría de estas publicaciones apuntan hacia elementos principalmente teóricos para la enseñanza de la historia, falta una reflexión mayor sobre la naturaleza y utilidad de la historia en los diferentes procesos formativos, como también investigaciones o experiencias de aula que aplicaron la estrategia del juego de rol para la enseñanza de la historia (Ver tabla 1)

Tabla 1: Investigaciones que aplican el juego de rol para la enseñanza de la historia

Tipo de texto	Nombre	Nivel educativo	Autor (es)	País
Artículo	La empatía como elemento para la adquisición del pensamiento histórico en alumnos de bachillerato. Un estudio de caso centrado en la Guerra Civil española y el franquismo.	Secundaria	Molina Puche Sebastián - Salmerón Ayala Adrián	España
Artículo	Is this the past? The place of role-play exercises in undergraduate history teaching.	Secundaria	Beidatsch Cedric - Broomhall Susan	Australia
Artículo	Fuentes históricas de los juegos de rol: Un experimento para la didáctica de la historia antigua. Education in the Knowledge Society (EKS)	Libre	Carbó García Juan Ramón - Pérez Miranda Iván	España
Artículo	Las dinámicas de rol en la gamificación de la enseñanza de la Historia Moderna. En LA HISTORIA MODERNA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA. CONTENIDOS, MÉTODOS Y REPRESENTACIONES	Secundaria	Carrasco Rodríguez Antonio	España

Artículo	Inglaterra y Holanda en Asia Sudoriental: Un caso— Juego de roles.	Educación Superior	Gorbaneff Yuri	Colombia
Artículo	Enhancing Historical Learning Using Role-Playing Game on Mobile Platform.	Secundaria	Kusuma Negara, I. G. P., Suryapranata, L. K. P., Wigati, E., & Utomo, Y	Indonesia
Artículo	Using Role-Playing Games for Teaching History and Literacy.	Primaria	Levy Richard	Canadá
Artículo	Filosofía política en acción. El juego de rol como estrategia de enseñanza.	Educación Superior	Prieto Rodríguez Rafael	España
Artículo	Recreando la Historia. Uso de los juegos de rol y la aplicación web Roll20 para la didáctica de las Ciencias Sociales.	Secundaria	María Sánchez Diego	España
Artículo	“JUGUEMOS A HISTORIA”: UNA ESTRATEGIA PARA EL FOMENTO DEL TRABAJO COLABORATIVO	Educación Superior	Milagros León Vegas	España
Artículo	Iberia: un juego de rol para una didáctica de la Historia Antigua significativa e innovadora	Educación superior	Sánchez Domínguez, V., Álvarez-Ossorio Rivas, A. y Álvarez Melero, A.	España
Artículo	EVALUAR LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS HISTÓRICAS EN SECUNDARIA: UN ESTUDIO DE CASO CENTRADO EN LA EMPATÍA HISTÓRICA	Secundaria	Molina Puches Sebastián. Julián Egea Zapata	España
Tesis pregrado	Ojer tzij : el libro del tiempo : creación de un juego de rol utilizando la mitología prehispánica Maya	Libre	Tiscareño Ibarra Luis Antonio	México
Tesis pregrado	Diseño de un juego de rol basado en dos culturas mesoamericanas	Libre	Andrade Pacheco Carlos Germán	México
Tesis de pregrado	¡Muerte al rey!: Juegos de rol e imaginación histórica en la escuela	Secundaria	Laura Melissa Velázquez Francely López Arroyave	Colombia
Tesis de pregrado	Construcción de Memoria Histórica a través del juego de roles y la implementación de un eje del libro “El Salado, Montes de María, Tierra de Luchas y Contrastes” en la IED San Patricio	Secundaria	Yerky Vargas Suárez	Colombia
Tesis de Máster	Enseñanza de la Guerra Fría a través del juego de rol, una programación didáctica para primero de Bachillerato	Secundaria	Bueno Aguilera Izán	España

Tesis de maestría	LA ENSEÑANZA DEL PORFIRIATO MEDIANTE EL JUEGO DE ROLES PARA LOGRAR EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL BACHILLERATO.	Secundaria	Bueno Rodríguez María Leticia	México
-------------------	---	------------	----------------------------------	--------

Fuente: Elaboración propia

Así pues, el juego de rol posibilita una aproximación del estudiante, indistintamente de su nivel de formación, con los hechos del pasado para “vivir la Historia en primera persona” (Carrasco, 2020, 441) y así potencializar un análisis intertextual sobre los hechos históricos en la medida que se apropia de los mismos, para la generación de una empatía histórica (Beidatsch & Broomhall, 2010; Sánchez, 2021; Molina & Salveron, 2020). La apropiación de la historia requiere un mayor compromiso, más allá del aprendizaje de un guion, sus resultados contribuyen en la formación humanística y ciudadana. Para el caso colombiano, hay una apuesta para la construcción de memoria histórica, desde la experiencia de un territorio azotado por la violencia (Vargas, 2017)

Para la enseñanza de la historia con el juego de rol como en cualquier otra disciplina, se requiere una planeación educativa, la selección de un contenido idóneo y la participación del docente como orientador de la actividad, articulado con propósitos pedagógicos; adicionalmente, se vinculan procesos de búsqueda y selección de fuentes primarias -incluyendo prensa y cine- por parte de los estudiantes bajo la dirección del docente (Carbó García & Pérez Miranda, 2010; Carrasco Rodríguez, 2020; Prieto, 2016; Sánchez, 2021; Vegas, 2009); como también hay un espacio para la imaginación histórica (Beidatsch & Broomhall, 2010; Velázquez & López, 2019).

Para la selección del contenido o el hecho histórico es fundamental un equilibrio entre el contenido curricular y el interés de los estudiantes con los docentes. El resultado de la revisión en diferentes bases datos y repositorios fue: las audiencias de comparecencia de Cristóbal Colón ante los Reyes Católicos tras los viajes exploratorios que dieron lugar a la conquista del continente americano (Carrasco, 2020); la historia antigua ibérica (Sánchez et al, 2021); las relaciones entre los reinos de la península ibérica durante la edad media (Sánchez, 2021); representaciones analíticas sobre los procesos que dieron lugar a la colonización de Asia sudoriental por parte de Holanda (Gorbaneff, 2003); análisis de la sociedad en el régimen del porfiriato en México (Bueno Rodríguez, 2015); análisis de la masacre del Salado- Colombia (Vargas, 2017); situaciones de las revoluciones industrial y francesa (Velázquez & López, 2019); comparativa durante la guerra fría (Bueno, 2021) un desarrollo evolutivo entre la guerra civil y el franquismo en España (Molina & Salveron, 2020) y la segunda guerra mundial (Molina & Egea, 2018)

La participación del docente no sólo como orientador, sino también con un rol dentro del juego como parte o juez –aunque no exclusivo- hay casos que estudiantes asumen este rol (Prieto, 2016). Es precisamente, la participación protagónica de los estudiantes con los respectivos roles designados o elegidos libremente, lo que facilita las habilidades blandas como: inteligencia emocional, pensamiento crítico, toma de decisiones, liderazgo entre otras, habilidades

potencializadas por el componente de histrionismo (Beidatsch & Broomhall, 2010; Carrasco, 2020; Prieto, 2016; Vegas, 2009); en tanto persiguen experiencias de manera presencial, de interacción humana y asumir el rol propiamente. Sin embargo, existen otras formas posibles para el juego de rol en ambientes con predominio hacia lo lúdico.

En este sentido, la creación de tablero de juego de rol (Andrade, 2004) o libro de rol (Tiscareño, 2008) son propuestas físicas que vinculan algún tipo de reconocimiento de culturas prehispánicas en Mesoamérica y surgieron de programas de Diseño Gráfico; por otro lado, desarrollos de arquitectura digital en dispositivo móvil (Kusuma et al., 2021); en pc (Levy, 2011) o la web (Sánchez, 2021), en todos hay un predominio de lo lúdico sobre lo pedagógico e histórico.

Ahora bien, los procesos de enseñanza-aprendizaje mediado por nuevos ambientes y sumado al juego de rol posibilita una fuerte discusión respecto a sus resultados. Así, el uso de métodos o técnicas de aprendizaje que acompañen al juego de rol facilitan las competencias a evaluar como parte del proceso de enseñanza.

En este orden, aparece el estudio de caso, que presenta situaciones problemáticas para dar solución, apelando a razonamientos de mayor abstracción, la presentación de propuestas y esquemas organizativos (Gorbaneff, 2003). El intercambio de saberes a través del debate (Beidatsch & Broomhall, 2010; Carbó García & Pérez Miranda, 2010; Carrasco Rodríguez, 2020; Prieto, 2016; Vegas, 2009) apoyados con la elaboración de elementos complementarios como informes, talleres escritos, procesos de control y comprensión de lectura, generación de repositorios de almacenamiento de información pertinente para la construcción de sus personajes, de la misma manera que se articula en algunas ocasiones, el registro por parte de los estudiantes con respecto a la experiencia vivida. Por último, la cooperación, el aprendizaje colaborativo y la gamificación (Vegas, 2009; Bueno Aguilera, 2021; Bueno Rodríguez, 2015; Cascante & Granados, 2018; Trejo, 2022) son otras técnicas que facilitan el desarrollo del juego de rol y sus propósitos particulares.

La anterior panorámica sobre la aplicación del juego de rol para la enseñanza de la historia planteó elementos de convergencia; sin embargo, respecto al objetivo de este artículo se evidenció: primero, la mayor producción académica de artículos o tesis de grado relacionadas con el uso del juego de rol para la enseñanza de la historia, no se abordan reflexiones epistemológicas sobre la naturaleza de la historia y su utilidad; se limitan a la mejora o una actualización discursiva sobre el uso de la estrategia didáctica (Berrocoso, 2010). Esta situación es problemática en tanto que reproduce una noción de la historia como erudición o narración periodística, siendo protagonista la memorización, los hechos y personajes (Prats, 2001). Mientras no se reflexione sobre la utilidad de la historia para pensar históricamente, tanto los discursos como la praxis pedagógica se estancan, pero se fortalecerán en escenarios virtuales, repitiendo esa visión memorística y poco práctica de la historia.

Por otro lado, en menor proporción, es decir, de los 18 textos analizados exhaustivamente, sólo 4 vincularon una reflexión sobre la utilidad de la historia, el juego de rol y su aplicación concreta, es decir, dos tesis y dos artículos aplicados a la educación secundaria (Según tabla 1). Estas nociones se alejaron de la visión tradicional de la historia y buscaron en los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante el uso del juego de rol una reflexión sobre la historia, desembocada en una utilidad: por un lado, se tiene el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico como: la conciencia histórica-temporal; la representación de la historia; la imaginación histórica -empatía y contextualización-; la interpretación de fuentes históricas; las cuatro competencias relacionadas con la formación democrática de la ciudadanía (Santisteban, 2010). A partir de las competencias planteadas se han aplicado en el desarrollo de la empatía histórica en dos hechos históricos la guerra civil española y la segunda guerra mundial (Molina & Salveron, 2020; Molina & Egea, 2018). Aplicaciones orientadas bajo la construcción de pensamiento histórico en tres pilares: relevancia histórica -qué se debe enseñar y aprender-, uso de fuentes primarias y la conciencia histórica -conexión pasado y presente-(Gómez, Ortuño & Molina, 2014)

En el marco de la misma competencia, la imaginación histórica es tan importante para el conocimiento histórico como lo son los datos o las estadísticas, su equilibrio es vital no sólo para el historiador, sino también para el educador o el estudiante (Lee, 2004). La imaginación, sumada a la empatía y la simpatía tiene un potencial, que permite la comprensión de la historia cuando te pones en -el lugar del otro-. Aplicada la imaginación histórica con el uso del juego de roles en situaciones de las revoluciones industrial y francesa (Velázquez & López, 2019).

Distanciado de las competencias de pensamiento histórico, pero emparentado con el propósito de la formación democrática de la ciudadanía y aplicado al caso colombiano, esta la apuesta de Vargas (2017) para la construcción de la memoria histórica en un contexto rural posconflicto -el Salado-; esta propuesta es por una cultura de paz, desde un pasado a esclarecer, una construcción del presente y una prevención del futuro. En esta tesis se aplica el juego de roles con una herramienta didáctica del Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH-; esta institución tiene una función social para los colombianos

contribuir a la realización de la reparación simbólica de las víctimas, emprender procesos de esclarecimiento histórico y preservar y custodiar los archivos que guardan las huellas de las violaciones acontecidas en el marco del conflicto armado, en un horizonte de paz y democratización de las instituciones y la sociedad colombiana (CNMH, 2015, p. 9).

En resumen, la nueva noción de la historia aplicada a su enseñanza a través del juego de roles está abriendo paso desde las competencias de pensamiento histórico con aplicaciones en España y Colombia; sumado a este último caso, la incursión de la memoria histórica. De manera similar, pero en Canadá señalan a la empatía histórica como una competencia de pensar históricamente (Briant & Clark 2006; Lévesque, 2008)

Segundo, la apuesta mayoritaria de las investigaciones se inclina por la selección de técnicas o metodologías que complementen a la estrategia didáctica del juego de rol; de este modo, prevalece lo didáctico o incluso lo lúdico respecto al uso del conocimiento histórico; y en relación con la anterior, visualizar el uso de la tecnología o escenarios virtuales para triangular con el juego de rol y la historia.

Tercero, si bien la revisión se limitó al castellano y la lengua inglesa, sumado a la consulta de bases de datos y repositorios de algunas universidades, son protagonistas las publicaciones en países como México y España. Para el caso colombiano, sólo se encontró dos tesis, ambas enfocadas a experiencias de educación secundaria y un artículo que vincula el juego de rol a partir de un caso histórico de la rivalidad entre las compañías inglesa y holandesa de Indias orientales, investigación para la educación superior, pero de una facultad de ciencias económicas y administrativas. Esta ausencia, es un grito sobre la reflexión pedagógica y didáctica por el uso del juego de roles aplicado a la enseñanza de la historia en los diferentes niveles educativos.

Conclusiones

El juego de rol como una estrategia didáctica para la enseñanza de la historia tiene un gran valor no sólo para fines formativos sino también disciplinares tanto para los estudiantes de las licenciaturas como para los historiadores. Estos profesionales en su desarrollo laboral como docentes e investigadores deben reflexionar sobre la naturaleza y el objeto de estudio sobre la enseñanza de la historia.

El juego de rol es de naturaleza libre y espontánea, nunca es imposición a pesar de su aplicación en las aulas escolares. El juego de rol es más que una dramatización ficticia con guion, es una simulación de “otro” yo en tiempo y espacio diferente, es la posibilidad de un desarrollo de empatía histórica para la comprensión de la toma de decisiones y sus consecuencias, en un ejercicio ontológico temporal entre el pasado-presente-futuro. Adicionalmente, el juego de rol desarrolla habilidades blandas, comunicativas e investigativas aplicadas en este caso a la historia.

La aplicación de juego de rol para la enseñanza de la historia se preocupa por la mejora o actualización de la estrategia didáctica con herramientas o técnicas como: las dramatizaciones - algunas con guiones- o simplemente simulaciones, las clases magistrales, talleres, cuestionarios entre otros, sumado a metodologías como: trabajo colaborativo, debates, estudios de caso y gamificación. Precisamente, el uso y popularidad de ambientes virtuales -que no es erróneo- sin reflexión sobre la enseñanza o utilidad de la historia, amplía un desigual avance respecto a las investigaciones desarrolladas a futuro.

Esta revisión de alcance sobre las investigaciones que aplican el juego de rol para la enseñanza de la historia en Colombia presentó una escasa producción con dos tesis de grado enfocadas a la educación secundaria y un artículo a la educación superior en Colombia. Esta situación fue causal para la revisión en otras latitudes e incluso idiomas; al mismo tiempo, una indagación sobre la naturaleza del juego y la caracterización del juego de rol en términos generales.

Ahora, respecto al análisis de la noción de historia en las investigaciones que aplican el juego de rol en aulas de clase, mayoritariamente mantienen una idea tradicional de memorizar fechas, nombres y hechos, con ejercicios de uso de fuentes primarias. Sin embargo, en este artículo se propone lo que Fontana (2011) llamó pensar históricamente, una noción de historia, cercana a lo que han llamado competencias históricas para la formación democrática de ciudadanía (Santisteban, 2010); o también a los pilares del pensamiento histórico (Gómez, Ortuño & Molina, 2014), con algunos conceptos en común, siendo el más usado en esta revisión, la imaginación histórica desde Peter Lee (2004). Por otro lado, muy cercano a esa noción, la propuesta de la construcción de memoria histórica como otra manifestación de la utilidad de la historia, desde la experiencia colombiana.

El panorama de la presente revisión ofreció ampliar el objeto de estudio y la aplicación de la enseñanza de la historia. Primero, el pensar histórica o críticamente desde Fontana, como un método para la enseñanza de la historia tiene elementos en común con las propuestas desarrolladas de las competencias y el pensamiento histórico. Segundo, la imaginación histórica con la empatía fue la competencia más usada en las investigaciones por su naturaleza y facilidad de adaptabilidad a la espontaneidad del juego, como también a las características del juego de rol, incluyendo la misma ficción; situación que amplía el fortalecimiento de la competencia como también la posibilidad del desarrollo de las otras competencias o los pilares del pensamiento histórico. Tercero, el uso del juego de rol se articula con el objeto de estudio de la enseñanza de la historia, porque no es para profesionales de la historia, facilita una forma particular de conocimiento sobre el pasado, en tanto es útil al presente, le permite al docente una construcción conjunta con sus estudiantes sobre un sentido de la historia, a partir de allí fortalecer identidades, memorias y posicionamientos historiográficos, por ejemplo: realizar una historia afro, salida de los discursos oficiales o racistas. Por último, la aplicación del juego de rol plantea una futura discusión respecto a su aplicación, es útil para comprender hechos históricos concretos o para recrear comportamientos de actores sociales frente a problemáticas específicas, para el primer caso puede ser una simulación o dramatización con un guion, mientras la segunda, potencializa la imaginación histórica con su empatía, es decir, no es lo mismo aplicar el juego de rol, a manera de ejemplo entre la persecución de los Templarios por parte de Felipe el hermoso o recrear la disputa entre la sociedad feudal con las ciudades.

Referencias bibliográficas

- Amory, A., Naicker, K., Vincent, J., & Adams, C. (1999). The use of computer games as an educational tool: Identification of appropriate game types and game elements. *British Journal of Educational Technology*, 30(4), 311–321. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00121>
- Andrade Pacheco, C. G. (2004). Diseño de un juego de rol mexicano basado en dos culturas mesoamericanas [Licenciatura, Escuela de Diseño Gráfico, UNUM]. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000332943>
- Ardila Muñoz, J. Y. (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 71–84.
- Beidatsch, C., & Broomhall, S. (2010). Is this the past? The place of role-play exercises in undergraduate history teaching. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 7. <https://doi.org/10.53761/1.7.1.6>
- Bueno Aguilera, I. (2021). Enseñanza de la Guerra Fría a través del juego de rol, una programación didáctica para primero de Bachillerato [Maestría, Facultad de Ciencias de la Salud y de la Educación]. <https://udimundus.udima.es/handle/20.500.12226/1149>
- Bueno Rodríguez, M. L. (2015). La enseñanza del porfiriato mediante el juego de roles para lograr el aprendizaje significativo en el bachillerato [Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. https://repositorio.unam.mx/contenidos/la-ensenanza-del-porfiriato-mediante-el-juego-de-roles-para-lograr-el-aprendizaje-significativo-en-el-bachillerato-66297?c=L7aA0B&d=false&q=humanidades&i=4&v=1&t=search_0&as=0
- Carrasco, C. J. G., Molina, J. O., & Puche, S. M. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5–27.
- Carrasco Rodríguez, A. (2020). Las Dinámicas De Rol En La Gamificación De La Enseñanza De La Historia Moderna. *La Historia Moderna En La Enseñanza Secundaria. Contenidos, Métodos y Representaciones*, 431–443. https://doi.org/10.18239/jornadas_2020.27.36
- Carrillo Estrada, M., Rodríguez-Barrio, M., Gutiérrez-Meriño, O., Pertuz-Guette, C., Guette-Granados, R., Polo-Palacin, A., Padilla-Muñoz, R., Campo, R., Estrada, M., Vergara, R., & Osorio, A. (2019). Juego de roles: Estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la convivencia. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 9(3). <https://doi.org/10.17981/culteducos.9.3.2018.103>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015) *Los caminos de la memoria histórica*. Bogotá, CNMH.
- Coro, M (2002). *Concepto y práctica del currículum en John Dewey*. EUNSA.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos De Enseñanza, Didáctica general para maestros y profesores (1ra ed.)*. Santillana. https://isfd112-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Davini_Metodos-de-ensenanza.pdf

- Dickey, M. D. (2006). Game Design Narrative for Learning: Appropriating Adventure Game Design Narrative Devices and Techniques for the Design of Interactive Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, 54(3), 245–263. <https://doi.org/10.1007/s11423-006-8806-y>
- 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.
- Gallardo López, J. A., & Gallardo Vázquez, P. (2018). Teorías del juego como recurso educativo. IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA 2018. <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/6824>
- García, J. R. C., & Miranda, I. P. (2010). Fuentes históricas de los juegos de rol: Un experimento para la didáctica de la historia antigua. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 11(3), Article 3. <https://doi.org/10.14201/eks.7454>
- Gómez, M. E. C., & Porras, R. G. (2018). La gamificación como recurso didáctico para la enseñanza de la historia. *Perspectivas*, 17, Article 17. <https://doi.org/10.15359/rp.17.2>
- Gorbaneff, Y. (2003). Inglaterra y Holanda en Asia Sudoriental: Un caso—Juego de roles. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 22, 173–178.
- Gordo Morante, E. (2020). La Experiencia Lúdica Adulta: Activar el espíritu de juego a través del espacio [Maestría, E.T.S. Arquitectura (UPM)]. <https://oa.upm.es/63278/>
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens (Sexta)*. Alianza Editorial, S. A.
- Kusuma, G. P., Putera Suryapranata, L. K., Wigati, E. K., & Utomo, Y. (2021). Enhancing Historical Learning Using Role-Playing Game on Mobile Platform. *Procedia Computer Science*, 179, 886–893. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.01.078>
- Lacasa, P. (2011) *Los videojuegos: Aprender en Mundos Reales y Virtuales*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lee, P. (2004). La imaginación histórica. *Memoria y Sociedad*, 8(17), 87-112.
- León Vegas, M. (s/f). “Juguemos A Historia”: Una Estrategia Para El Fomento Del Trabajo Colaborativo. Universidad de Málaga. <https://abacus.universidadeuropea.com/bitstream/handle/11268/2308/93p.pdf;jsessionid=64216E6E78F0E7F88AF41699A6631B7F?sequence=2>
- Lévesque, S. (2008). Thinking historically: Educating students for the twenty-first century. En *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto Press.

- Levy, R. (2011). Using Role-Playing Games for Teaching History and Literacy. https://www.researchgate.net/publication/277766139_Using_Role-Playing_Games_for_Teaching_History_and_Literacy
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos (1a ed.). Paidós.
- Marín González, Y., Ramos Doria, Á. M., Montes de la Barrera, J. O., Hernández Riaño, H. E., & López Pereira, J. M. (2011). Juego didáctico, una herramienta educativa para el autoaprendizaje en la ingeniería industrial. *Revista Educación en Ingeniería*, 6(12), 61–68. <https://doi.org/10.26507/rei.v6n12.128>
- Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, 15, 63–68.
- Martínez, D. (2020). *Islas Humanas*. Centro de Cultura Digital
- Melo Herrera, M. P., & Hernández Barbosa, R. (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. *Innovación Educativa*, 14(66), 41–63.
- Montero, M. M., & Alvarado, M. de los Á. M. (2001). El juego en los niños: Enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113–124.
- Mora, C., Plazas, F., Torres, A., & Camargo, G. (2016). El Juego como método de aprendizaje. *Nodos y Nudos*, 4(40), Article 40. <https://doi.org/10.17227/01224328.5244>
- Muñoz, M., & Gloria, C. (2016). El juego como recurso terapéutico en la intervención comunitaria con personas mayores. *Humanidades Médicas*, 16(1), 84–97.
- OEA. (2010). PRIMERA INFANCIA: UNA MIRADA DESDE LA NEUROEDUCACIÓN. Organización de los Estados Americanos. Disponible en: <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/rh/primera-infancia-esp.pdf>.
- Ortiz Colón, A., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: Una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44, 1–17. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Pantoja Suárez, P. T. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: Reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Diálogo andino*, 53, 59–71.
- Perdomo, I. R., & Rojas Silva, J. A. (2019). La ludificación como herramienta pedagógica: Algunas reflexiones desde la psicología. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 161–175.
- Plá Pérez, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia: revista de historia y ciencias sociales*, 84, 163–184.
- Prats Cuevas, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida (Badajoz) : Junta de Extremadura, Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros, 2001. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/30374>

- Puche, S. M., & Ayala, A. S. (2020). La empatía como elemento para la adquisición del pensamiento histórico en alumnos de bachillerato. Un estudio de caso centrado en la Guerra Civil española y el franquismo. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(1), Article 1. <https://doi.org/10.6018/pantarei.444761>
- Puche, S. M., & Zapata, J. E. (2018). Evaluar la adquisición de competencias históricas en Secundaria: Un estudio de caso centrado en la empatía histórica [To assess the acquisition of historical skills in secondary education: a case study focused on historical empathy]. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), Article 1. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1737>
- RAE. (2022, noviembre 6). Rol | Diccionario panhispánico de dudas. «Diccionario panhispánico de dudas». <https://www.rae.es/dpd/rol>
- Rodríguez, M. R., & Padilla, F. M. G. (2021). El uso de videojuegos en adolescentes. Un problema de Salud Pública. *Enfermería Global*, 20(2), Article 2. <https://doi.org/10.6018/eglobal.438641>
- Rodríguez Prieto, R. (2016). Filosofía política en acción. El juego de rol como estrategia de enseñanza. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 15(29), 165–174.
- Sánchez, D. M. M. (2021). Recreando la Historia. Uso de los juegos de rol y la aplicación web Roll20 para la didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 11, Article 11. <https://doi.org/10.30827/unes.i11.17834>
- Sánchez Domínguez, V., Álvarez-Ossorio Rivas, A., & Álvarez Melero, A. (2022). Iberia: Un juego de rol para una didáctica de la historia antigua significativa e innovadora. <https://doi.org/10.14201/fdp.27394>
- Sánchez, M. M. (2013). La Simulación Como Estrategia Didáctica: Aportes Y Reflexiones De Una Experiencia En El Nivel Superior. *Párrafos Geográficos*, 12(2), 6.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados: La historia enseñada*, 14, 34–56.
- Tiscareño Ybarra, L. A. (2008). Ojer tzij: El libro del tiempo: Creación de un juego de rol utilizando la mitología prehispánica Maya [Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000636431>
- Torres, C. M. (2002). El juego: Una estrategia importante. *Educere*, 6(19), 289–296.
- Trejo Alarcón, J. A. (2022). Transformar la enseñanza de la historia a través del juego. Una reflexión teórico-práctica. *Revista Digital Universitaria*, 23(1), 9. <https://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2022.23.1.8>

University of Western Australia, Beidatsch, C., Broomhall, S., & University of Western Australia. (2010). Is this the past? The place of role-play exercises in undergraduate history teaching. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 7(1), 76–96. <https://doi.org/10.53761/1.7.1.6>

Vargas Suárez, Y. (2017). Construcción de memoria histórica a través del juego de roles y la implementación de un eje del libro “El Salado, Montes de María, tierra de luchas y contrastes” en la IED San Patricio. <https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/8607bbe4-94ec-4f78-88c0-05f19cc55b0e>

Velázquez, L. M., & López Arroyave, F. (2019). ¡Muerte al rey!: Juegos de rol e imaginación histórica en la escuela [Licenciatura, Universidad de Antioquia]. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/13689/1/VelasquezLaura_2019_JuegosRolImaginacion.pdf

¹ 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. freddy.sierra@ugc.edu.co

² Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales. miembro del Semillero de Investigación en Historia, Política y Educación. cmendozas@ulagrancolombia.edu.co

Prácticas socioterritoriales y desarrollo endógeno-local: un análisis de las extensiones de educación media superior para la movilidad social y desarrollo en el estado de Tlaxcala

Socioterritorial practices and endogenous local development: analyzing high school education extensions for social mobility and development in the state of Tlaxcala

Misael Romero Cruz¹

Angélica Cazarín Martínez²

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/j120rh4x5>

Resumen

Este estudio tiene como propósito describir el caso del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios 04 (Texcalac) y sus extensiones educativas en el estado de Tlaxcala, México, para destacar cómo contribuyen al desarrollo endógeno-local y la movilidad social a través de prácticas socioterritoriales, lo cual puede fomentar positivamente el ámbito educativo y social de las comunidades donde se encuentran instaladas. Se identifican las características de desarrollo endógeno-local, así como la descripción de las prácticas socioterritoriales utilizadas para aumentar la cobertura de la educación media superior con la finalidad de promover la movilidad social y el desarrollo. Mediante la revisión bibliográfica y la aplicación de la metodología de estudio de caso, este análisis permite identificar y describir las prácticas socioterritoriales más relevantes que se han implementado, tales como: la articulación con instituciones, organizaciones locales en el estado de Tlaxcala, la creación de redes de apoyo comunitario y la promoción de la cultura local. Asimismo, se exponen las características distintivas del desarrollo endógeno-local fomentadas por las extensiones educativas; en las cuales se destacan la formación de capital humano y social, así como el fortalecimiento de las capacidades locales; elementos cruciales para comprender el impacto y el alcance de estas extensiones en el contexto educativo y comunitario. Los hallazgos de este estudio evidencian que las prácticas implementadas extienden significativamente la cobertura educativa y, al mismo tiempo, impulsan el desarrollo de capacidades locales, lo cual demuestra la eficacia de dichas prácticas para promover el progreso educativo y social en regiones específicas.

Palabras clave: desarrollo endógeno-local; prácticas socioterritoriales; movilidad social; educación media superior.

Abstract

This study aims to describe the case of the Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios 04 (Texcalac) and its educational extensions in the state of Tlaxcala, Mexico, to highlight how they contribute to local endogenous development and social mobility through socioterritorial practices, which can positively foster the educational and social environment of the communities where they are located. It identifies the characteristics of local endogenous development, as well as the description of socioterritorial practices used to increase the coverage of upper secondary education with the purpose of promoting social mobility and development. Through bibliographic review and the application of the case study methodology, this analysis allows identifying and describing the most relevant socioterritorial practices that have been implemented, such as: coordination with institutions, local organizations in the state of Tlaxcala, the creation of community support networks, and the promotion of local culture. Moreover, the distinctive characteristics of local endogenous development fostered by the educational extensions are presented; among these are the formation of human and social capital, as well as the strengthening of local capacities; crucial elements for understanding the impact and scope of these extensions in the educational and community context. The findings of this study show that the implemented practices significantly extend educational coverage and, at the same time, boost the development of local capacities, which demonstrates the effectiveness of such practices in promoting educational and social progress in specific regions.

Keywords: local endogenous development; socioterritorial practices; social mobility; high school.

Recepción: 07/04/2024
Evaluación 1: 07/05/2024
Evaluación 2: 02/05/2024
Aceptación: 10/05/2024

Introducción.

En el año 2019 en el estado de Tlaxcala, el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios 04 ubicado en Santa María Texcalac, municipio de Apizaco (CBTIS 04) tuvo la iniciativa de impulsar 18 extensiones de Educación Media Superior (EMS), las cuales se distribuyen en 14 municipios del estado³. Esta iniciativa busca ofrecer cobertura educativa a jóvenes que, debido a diversas formas de desigualdad (económica, geográfica, cultural y de exclusión), el estado ha sido incapaz de captar a través del sistema educativo. Las extensiones se encuentran respaldadas únicamente por el plantel ubicado en Texcalac, contando con el reconocimiento y la validez oficial de la Secretaría de Educación Pública del Estado (SEPE), garantizando así la oficialidad de la documentación y certificados expedidos a los alumnos. Durante su formación, los estudiantes se benefician de becas, y al concluir, reciben la documentación con la validez oficial necesaria para proseguir con su educación superior. Por lo tanto, la creación de extensiones de EMS por parte del

CBTIS 04 en Tlaxcala busca ampliar la cobertura y el acceso a la educación en distintas comunidades de la entidad.

La conceptualización del desarrollo endógeno-local propuesta por Vázquez (2007) ofrece una perspectiva valiosa sobre cómo el crecimiento económico y social puede ser impulsados desde el interior de una comunidad, utilizando sus propios recursos y capacidades. Este enfoque resalta la importancia de aprovechar el conocimiento y las habilidades locales no solo para mejorar las condiciones de vida de la población, sino también para impulsar el desarrollo de la educación y la infraestructura esencial. Al analizar cómo estas extensiones educativas se alinean con el concepto de desarrollo endógeno-local, se evidencia una conexión directa entre la mejora en la oferta educativa y el progreso socioeconómico de las comunidades. Esto muestra no solo la aplicabilidad de los principios de desarrollo endógeno en el ámbito educativo, sino también su potencial para transformar de manera significativa la realidad de las localidades involucradas, haciendo de la educación un pilar central en la estrategia de desarrollo local.

Del mismo modo, bajo esta propuesta teórica se reconoce la capacidad interna de una comunidad para impulsar su propio desarrollo económico y social mediante la utilización de sus recursos y capacidades únicas. Este caso particular resalta la educación y la formación técnica como ejes fundamentales que no solo potencian el desarrollo personal y profesional de los individuos, sino que también son cruciales para la evolución y mejora de la infraestructura comunitaria. El análisis sugiere que, mediante la implementación de programas educativos adaptados a las necesidades y potencialidades locales, es posible generar un impacto profundo y duradero en el tejido social y económico de la región. En este sentido, la iniciativa de extender la EMS en Tlaxcala no solo atiende a una necesidad educativa, sino que también representa una aplicación práctica y efectiva del desarrollo endógeno, cuyos beneficios trascienden el ámbito académico para influir positivamente en el bienestar y progreso de la comunidad. Este enfoque integral destaca la importancia de considerar la educación como un catalizador del desarrollo local, demostrando cómo iniciativas específicas pueden contribuir significativamente a la construcción de sociedades más resilientes, informadas y capacitadas.

Hernández (2019) destaca que las prácticas socioterritoriales se centran en la utilización óptima de los recursos y características únicos de cada territorio, incluyendo sus necesidades, potencialidades y oportunidades, con el fin de fomentar el bienestar social y el desarrollo económico. Este enfoque se implementa de manera efectiva en el desarrollo de extensiones educativas, empoderando a las comunidades para involucrarse de manera activa en todo el proceso educativo, desde la identificación de necesidades hasta la implementación y evaluación de respuestas prácticas. Esta metodología no solo puede elevar las posibilidades de acceso a la educación, sino que también fortalece la conexión entre las instituciones educativas y las comunidades que atienden, destacando la importancia fundamental de la educación en el fomento del desarrollo local y la cohesión social.

El análisis sobre el desarrollo endógeno-local y su implementación a través de las extensiones educativas en Tlaxcala, resalta la importancia fundamental de la participación comunitaria. Este enfoque se basa en la premisa de que el conocimiento y las capacidades locales pueden ser decisivos para superar limitaciones estructurales, como en este caso la falta de reconocimiento oficial por parte de la SEPE o la insuficiencia de plazas formalmente asignadas. A pesar de estos desafíos, el CBTIS 04 ha adoptado estrategias innovadoras que enfatizan la colaboración y la iniciativa local.

La implicación directa de las comunidades, mediante la identificación de profesionales cualificados que pueden ofrecer enseñanza sin necesidad de remuneración estatal, evita gastos adicionales como el traslado y la alimentación de los docentes, asegurando la continuidad educativa. Además, la adaptación de espacios comunitarios, tales como: auditorios, edificaciones de uso común, casas ejidales, entre otros para funciones educativas, demuestra cómo la infraestructura y los recursos existentes pueden reorientarse hacia el servicio de la educación.

Este modelo de gestión resalta la sinergia entre el desarrollo endógeno-local y la participación ciudadana, donde la contribución y participación de la sociedad civil y de organizaciones locales, mediante donaciones de mobiliario y material didáctico, refuerzan el compromiso colectivo con la educación. Así, las extensiones educativas del CBTIS 04 se convierten en un ejemplo de cómo la movilización de recursos y capacidades comunitarias, aunadas a la participación activa de la ciudadanía, pueden contrarrestar las limitaciones impuestas por la estructura oficial estatal y promover el desarrollo educativo y social de manera inclusiva y sostenible. Estas prácticas, aplicadas en el contexto de las extensiones educativas, demuestran un compromiso con el desarrollo local y la inclusión social. Se diferencian en varios aspectos esenciales, que se detallan a continuación:

a) Adaptación de los programas a las necesidades y demandas locales: Esto implica un enfoque personalizado en la planificación educativa, donde los programas curriculares incluyen las particularidades y requerimientos específicos de cada comunidad. Por ejemplo, si una región tiene un sector agrícola predominante, los programas pueden incluir cursos o talleres especializados en técnicas agrícolas o gestión de agroempresas.

b) Fortalecimiento de la identidad y cultura local a través de los contenidos educativos: Los contenidos de los cursos no solo buscan impartir conocimientos técnicos o académicos generales, sino que también, existen elementos que reflejan y enfatizan la cultura, tradiciones, historia y valores locales. Esto ayuda a los estudiantes a valorar y preservar su patrimonio cultural, fomentando un sentido de pertenencia, arraigo y orgullo comunitario.

c) Fomento de la participación comunitaria en el diseño e implementación de soluciones educativas: La colaboración activa entre las instituciones educativas y los miembros de la comunidad es fundamental. Esto puede manifestarse en la participación de actores locales y de las madres, padres

y tutores en la toma de decisiones educativas, el desarrollo de proyectos comunitarios como parte del currículo, o la integración de expertos locales como docentes o mentores.

d) Contribución al desarrollo económico de la región mediante la formación de capital humano: Al alinear los programas educativos con las necesidades del mercado laboral local, las extensiones de educación media superior desempeñan un papel crucial en el desarrollo económico de la región. La formación de jóvenes en áreas clave para la economía local no solo mejora sus oportunidades de empleo, sino que también atrae inversiones y fomenta el crecimiento de industrias y servicios locales.

Estos son algunos elementos que destacan cómo las prácticas socioterritoriales, al ser integradas en las extensiones de educación media superior, no solo favorecen el acceso a la educación, sino que también fortalecen los lazos entre la educación y el tejido social y económico de las comunidades. Al hacerlo, se puede lograr una contribución significativa tanto a la movilidad social como a la mejora de la calidad de vida en las regiones donde se aplican.

De la Visión Global a la Acción Local: Análisis de las Estrategias Educativas a través de la Participación Ciudadana.

En el contexto de este estudio, retomando el papel de la sociedad civil y el gobierno en la dotación de servicios educativos, a través de la participación ciudadana, se enfatiza cómo los actores no estatales, incluidas organizaciones sin fines de lucro, instituciones privadas, empresas y colectivos comunitarios, contribuyen significativamente al avance educativo. Estos actores complementan los esfuerzos estatales mediante la financiación, innovación, investigación y provisión de servicios educativos, especialmente cruciales en contextos de emergencia y para poblaciones que pueden estar en situación de marginación de la educación formal. Su capacidad para identificar y atender las necesidades específicas de grupos vulnerables destaca la importancia de una colaboración efectiva entre el sector público y el privado.

La afirmación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico “OCDE” (2019) sobre el papel crítico de la educación en el progreso socioeconómico, resalta su capacidad para abrir puertas a mejores oportunidades laborales, potenciando así la calidad de vida de los individuos. Bajo esta perspectiva se evidencia la importancia de adoptar procesos educativos que sean tanto inclusivos como equitativos, destacando la necesidad de diseñar la enseñanza para reflejar, reconocer y apreciar la variedad natural de características y cualidades entre los individuos a la población estudiantil. Al abordar de manera explícita aspectos como la cultura, el idioma, el género y superar barreras socioeconómicas, se reafirma la visión de la educación como una herramienta poderosa para nivelar el campo de juego para todos los estudiantes. Este enfoque no solo amplía el acceso a la educación, sino que también asegura que se reconozcan las capacidades y talentos únicos de cada estudiante, estableciendo la educación como un eje fundamental para alcanzar una sociedad

más justa y equitativa. Por tal motivo, este principio hace notar la relevancia de acciones y prácticas como la participación ciudadana relacionadas con temas educativos que prioricen la inclusión y la equidad, asegurando que cada estudiante, independientemente de su origen o circunstancias, tenga la oportunidad de contribuir al desarrollo social y económico de su comunidad, de su estado y su nación.

La EMS emerge como un elemento fundamental en el camino hacia el acceso a oportunidades laborales más estables y mejor remuneradas tras el desarrollo profesional. Este nivel educativo, considerado un derecho humano esencial y un componente clave del bienestar público, juega un papel importante en la promoción de la paz, la tolerancia, y el desarrollo humano y sostenible. Al garantizar el acceso equitativo y fomentar la inclusión, se hace esencial dotar a los adolescentes de habilidades y competencias necesarias para su éxito en un entorno global cada vez más conectado. La capacitación en pensamiento crítico, creatividad y trabajo colaborativo no solo prepara a los jóvenes para afrontar y superar los desafíos del mundo actual, sino que también hace evidente la responsabilidad de la EMS en la preparación de individuos capaces de contribuir de manera significativa y positiva a la sociedad.

La conexión intrínseca entre educación y desarrollo económico se resalta a través del papel crucial que esta juega en la erradicación de la pobreza, facilitando el acceso a empleos dignos que fomentan la productividad y el crecimiento económico. Se destaca la responsabilidad del sector educativo de formular e implementar políticas, programas y acciones que no solo respondan a las demandas educativas de los jóvenes, sino que también sean especialmente sensibles en tiempos de crisis. La educación, en este sentido, se convierte en una herramienta estratégica para fortalecer la cohesión social y atenuar las tensiones provocadas por desigualdades educativas, desequilibrios económicos y desafíos ambientales. Por lo tanto, la importancia de adoptar un enfoque holístico y proactivo en la planificación educativa, a través de la participación ciudadana, reconoce el potencial de la educación para generar cambios sociales y económicos positivos, particularmente en cómo se alinea con los objetivos de desarrollo sostenible y la promoción de una sociedad más equitativa.

La colaboración entre el gobierno y la sociedad civil emerge como un punto clave para mitigar los riesgos asociados con la educación en todos los niveles, coordinando esfuerzos desde el ámbito nacional, estatal, regional y local, con la finalidad de promover un acceso equitativo al sistema educativo. La meta para 2030, según la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO) se caracteriza por un enfoque integral y ambicioso hacia la mejora de la educación y la capacitación profesional. Afirma UNESCO (2016), que esta finalidad aspira a incrementar sustancialmente el número de jóvenes equipados con las habilidades técnicas y profesionales necesarias para acceder al empleo, fomentar el trabajo y estimular el emprendimiento. Esta iniciativa no solo busca cerrar la brecha en las desigualdades de oportunidades educativas y laborales, sino también impulsar el desarrollo económico sostenible y la innovación a nivel global. Caracterizar este objetivo implica reconocer su papel esencial en la

construcción de sociedades más justas, resilientes y prósperas, mediante la inversión en capital humano como piedra angular del progreso.

En 74 de los 195 países, el respaldo gubernamental a los programas impulsados por la sociedad civil ha demostrado ser un mecanismo eficaz para ampliar el acceso a la educación y mejorar su calidad. Por ejemplo, programas en Kenia y Brasil ilustran cómo los gobiernos pueden apoyar iniciativas de educación comunitaria y no gubernamental, fortaleciendo los servicios educativos y llegando a sectores de la población que de otro modo estarían excluidos.

En Kenia: El gobierno ha colaborado estrechamente con organizaciones no gubernamentales para implementar programas educativos en zonas rurales y urbanas marginadas. Esta cooperación ha permitido el desarrollo de infraestructuras educativas y programas de capacitación docente, mejorando significativamente el acceso a la educación de calidad para niños en comunidades desfavorecidas.

Por su parte, en Brasil: A través de asociaciones público-privadas, el gobierno brasileño ha apoyado la creación de escuelas comunitarias y programas de alfabetización para adultos, dirigidos por organizaciones de la sociedad civil. Estas iniciativas han contribuido al aumento de las tasas de alfabetización y han facilitado el acceso a la educación en comunidades remotas y desatendidas.

Estos ejemplos reflejan la capacidad de la sociedad civil para complementar y enriquecer la oferta educativa estatal, subrayando la necesidad de políticas que fomenten una colaboración más estrecha entre el gobierno y los actores no estatales en la provisión de educación, especialmente en regiones donde la participación ciudadana en la formulación de políticas educativas sigue siendo un desafío (UNESCO, 2021).

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), asegura que el analfabetismo restringe significativamente el desarrollo integral de los individuos y su involucramiento en la sociedad. Este fenómeno tiene un impacto adverso en el ámbito familiar y restringe el acceso a las ventajas del progreso, impidiendo así el disfrute de otros derechos humanos (INEGI 2018).

La EMS en México se enfrenta a retos significativos, marcados por la inequidad social y el limitado acceso a servicios educativos de calidad. Una proporción considerable de adolescentes de entre 15 y 17 años, específicamente el 43.5%, no se inscribe en la escuela debido a diversos factores como requisitos de ingreso, falta de aptitud o desinterés. Además, el 14.4% se ve obligado a trabajar en lugar de continuar sus estudios, mientras que el 12.7% no puede acceder a la educación por razones económicas, lo cual se cuenta entre las causas principales del abandono escolar (INEGI, 2018). A estos desafíos se suma la barrera geográfica, donde la distancia y el traslado hasta los centros educativos se convierte en un obstáculo adicional para los jóvenes, acentuando aún más la problemática de acceso a la educación media superior en el país.

La relevancia de la EMS como motor de movilidad social⁴ ha sido destacada en investigaciones realizadas en México, donde se evidencia un desafío persistente que refiere al acceso desigual a este nivel educativo. De acuerdo con Aguilar y Pérez (2017) solo un 15% de los jefes de familia, se correlaciona con mejores condiciones de vida. Esto incluye acceso a empleos de mayor calidad y mejor remunerados, servicios de salud, entre otros beneficios, subrayando la relación directa entre la educación y oportunidades de mejora socioeconómica. Si bien las circunstancias pueden variar, generalmente se acepta que un nivel educativo más alto abre puertas a la movilidad social ascendente y, consecuentemente, a una mejora en la calidad de vida.

En Tlaxcala, el estado más pequeño de la República Mexicana, la EMS ha sido foco de diversas políticas públicas dirigidas a mejorar tanto el acceso como la calidad de los servicios educativos. Además, se han implementado políticas de integración e inclusión social, esenciales para reducir las disparidades de desarrollo existentes entre distintos grupos sociales y regionales dentro del estado (SEP, 2022).

Un ejemplo es el marco del Programa 16 del Plan Estatal de Desarrollo 2021-2027 del estado de Tlaxcala, el cual refiere a un conjunto específico de políticas y estrategias diseñadas para mejorar la EMS en el estado, el cual busca ampliar tanto la capacidad como la calidad de los servicios educativos de nivel medio superior. Este programa tiene como objetivo la implementación de acciones orientadas a mejorar el aprovechamiento escolar y la eficiencia terminal; medidas diseñadas para facilitar la integración de los egresados tanto en la vida productiva como en instituciones de Educación Superior, respondiendo así a las necesidades educativas y laborales del estado. Dentro de este esfuerzo, se destacan particularmente las líneas de acción 4 y 6. La primera, se enfoca en establecer estrategias para atender la cobertura educativa, equilibrando la oferta y demanda. La segunda, implica realizar gestiones para la construcción, rehabilitación, equipamiento y mantenimiento de planteles que sean inclusivos, eficientes y eficaces. Estas iniciativas son parte de un conjunto de políticas públicas dirigidas no solo a mejorar el acceso y la calidad de la EMS, sino también a implementar políticas de integración e inclusión social, las cuales pueden resultar cruciales para minimizar las brechas de desarrollo entre diferentes grupos sociales y regionales dentro del estado.

Reflejando este potencial de mejora en Tlaxcala, un estudio de Sarramona y Rodríguez (2010) destaca la relación positiva entre la participación ciudadana y el acceso a la educación. Se evidencia que la participación activa de la comunidad en la toma de decisiones educativas es fundamental para el enriquecimiento de la infraestructura y los programas educativos. Tal participación asegura que las decisiones educativas surgen de un proceso inclusivo de diálogo, negociación y apreciación de las diversas opiniones involucradas, reforzando así el concepto de la educación como un bien comunitario. Así mismo, los autores señalan que la educación, lejos de ser un monopolio gubernamental, influye directamente en los valores sociales, la cultura y la formación de la personalidad tanto individual como colectiva. Por lo tanto, el carácter democrático del sistema

“Prácticas socioterritoriales y desarrollo endógeno-local: un análisis de las extensiones de educación media superior para la movilidad social y desarrollo en el estado de Tlaxcala”.

Misael Romero Cruz y Angélica Cazarín Martínez / pp. 194-210. - **ARTÍCULO-**

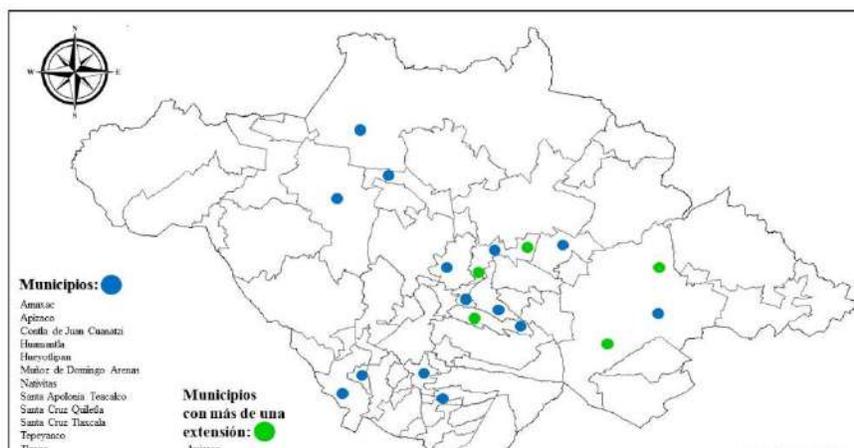
educativo debería garantizar la igualdad de oportunidades para toda la comunidad, permitiendo un acceso equitativo a los beneficios que la educación ofrece.

El estado de Tlaxcala tiene un gran potencial para mejorar la EMS, pero aún enfrenta desafíos en términos de accesibilidad, cobertura y dotación de servicios educativos. Con este estudio se busca contribuir a conocer el contexto de la EMS en el estado mediante el análisis del impacto de las prácticas socioterritoriales y la participación ciudadana en la dotación de servicios de Educación Media Superior y en la implementación de extensiones del CBTIS 04.

De tal modo, tras este análisis, se puede decir que la participación ciudadana juega un papel crucial en la provisión de servicios educativos, asegurando que las necesidades y demandas de la comunidad sean consideradas adecuadamente. En el ámbito de la EMS, esta participación puede ser decisiva para la creación y aplicación de programas y políticas educativas que respondan eficazmente a los intereses de la comunidad. Por ejemplo, la implementación de extensiones del CBTIS 04 destaca por su potencial para fomentar la movilidad social, ofreciendo a individuos de bajos recursos acceso a educación y oportunidades laborales en áreas técnicas y tecnológicas. Además, estos programas tienen un impacto positivo en la accesibilidad geográfica a los centros educativos, especialmente para aquellos situados en zonas rurales, garantizando que la educación esté al alcance de todos.

El involucramiento activo de la comunidad local en la definición y adaptación de los servicios educativos puede ser vital para asegurar su correspondencia con las expectativas y necesidades locales. Esta dinámica contribuye significativamente a la eficiencia y transparencia en la administración educativa. Especialmente relevante es el análisis del impacto que tiene esta colaboración en el enriquecimiento de la oferta de EMS. En el contexto del CBTIS 04, la intención es fomentar el acceso a niveles educativos de educación superior, lo cual se identifica como una estrategia clave para entender su influencia en la movilidad social. Para ello, es crucial analizar información detallada, como la localización de las extensiones educativas (ver mapa I), estadísticas sobre alumnos inscritos y equipo docente (ver tabla I), así como datos demográficos de las áreas de influencia, incluyendo tasas de escolarización (ver tabla II) y la distribución por género de los estudiantes (ver gráfica I). Estos indicadores son esenciales para medir el progreso y el alcance de las iniciativas del CBTIS 04 en el impulso de mejoras tangibles en las comunidades atendidas.

Mapa 1. Estado de Tlaxcala. México. Ubicación de las extensiones del CBTIS 04.



“Prácticas socioterritoriales y desarrollo endógeno-local: un análisis de las extensiones de educación media superior para la movilidad social y desarrollo en el estado de Tlaxcala”.

Misael Romero Cruz y Angélica Cazarín Martínez / pp. 194-210. - **ARTÍCULO** -

Nota: La ubicación de las extensiones en el estado de Tlaxcala está distribuida en 14 municipios (color azul), en los cuales tres de ellos cuentan con dos o tres extensiones dentro del municipio (color verde).

Fuente: Mapa de ubicación geográfica de las extensiones. Elaboración propia con datos institucionales del subsistema, proporcionados por Dirección General del CECyTE 04 Texcalac (2023).

Tabla 1.

Datos de las generales cada una de las extensiones educativas.

Nota: Se describe la ubicación de las extensiones por municipio y por localidad. Se detalla el nombre de la localidad donde se ubica cada extensión, así como el número de alumnos, directivos, prefectura, administrativos, docentes e intendentes por plantel.

Fuente: Tabla por municipios y localidades. Elaboración propia con datos institucionales del subsistema, proporcionados por Dirección General del CECyTE 04 Texcalac (2023).

Municipio	Localidad	No. De Alumnos	Directivos	Prefectura	Administrativos	Docentes	Intendencia
Amamaxac	Amamaxac	119	1		1	entre 8 y 12	1
Apizaco	Apizaquito	242	1	1	1	"	1
Apizaco	Huiloac	223	1	1	1	"	1
Apizaco	Texcalac	346	1	1	1	"	1
Contla de Juan Cuamazti	Aztatla	69	1			"	1
Contla de Juan Cuamazti	Xaltipan	219	1	1	1	"	1
Huamantla	Pueblo de Jesús	265	1	1	1	"	1
Huamantla	Xalpatlahuaya	91	1		1	"	1
Huamantla	Francisco Villa	82	1			"	1
Hueyotlipan	Xipetzingo	183	1	1	1	"	1
Muñuz de Domingo Arenas	Cuamantzingo	46	1	-	-	"	1
Nativitas	Xiloxochitla	104	1		1	"	1

“Prácticas socioterritoriales y desarrollo endógeno-local: un análisis de las extensiones de educación media superior para la movilidad social y desarrollo en el estado de Tlaxcala”.

Misael Romero Cruz y Angélica Cazarín Martínez / pp. 194-210. - **ARTÍCULO**-

Santa Apolonia Teacalco	Teacalco	141	1	1	1	”	1
Santa Cruz Quiletlea	Quiletlea	208	1	1	1	”	1
Santa Cruz Tlaxcala	San Miguel Contla	100	1		1	”	1
Tepeyanco	Xalcaltzinco	303	1	1	1	”	1
Tlaxco	Soltepec	43	1	-	-	”	1
Xalostoc	Tlacotepec	124	1	-	1	”	1
Yauhquemehcan	Tlacuilohcan	118	1	-	-	”	1
	Total	3026	19	9	14		19

Tabla 2.

Análisis demográfico con respecto al municipio y las localidades donde están instaladas las extensiones educativas.

Municipio	Localidad	No. De Alumnos	Población Adolescente	Población total	Rural o Urbana	Marginación
Amazac	Amazac	119	1567	11403	Urbana	Muy bajo
Apizaco	Apizaquito	242	537	7234	Urbana	Muy bajo
Apizaco	Huiloac	223	1639	9642	Urbana	Muy bajo
Apizaco	Texcalac	346	1559	7798	Urbana	Bajo
Contla de Juan Cuamazti	Aztatla	69	227	2406	Urbana	Bajo
Contla de Juan Cuamazti	Xaltipan	219	726	2907	Urbana	Bajo
Huamantla	Pueblo de Jesús	265	386	1170	Rural	Alto
Huamantla	Xalpatlahuaya	91	167	2078	Urbana	Medio
Huamantla	Francisco Villa	82	92	940	Rural	Alto
Hueyotlipan	Xipetzingo	183	545	2816	Urbana	Muy bajo
Muñoz de Domingo Arenas	Cuamantzingo	46	108	1345	Rural	Medio
Nativitas	Xiloxochitla	104	699	2796	Urbana	Bajo
Santa Apolonia Teacalco	Teacalco	141	375	4636	Urbana	Bajo
Santa Cruz Quiletlea	Quiletlea	208	2057	7750	Urbana	Bajo
Santa Cruz Tlaxcala	San Miguel Contla	100	940	9556	Urbana	Bajo
Tepeyanco	Xalcaltzinco	303	310	2322	Urbana	Bajo

“Prácticas socioterritoriales y desarrollo endógeno-local: un análisis de las extensiones de educación media superior para la movilidad social y desarrollo en el estado de Tlaxcala”.

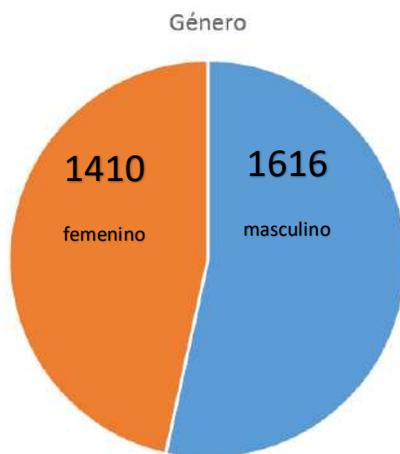
Misael Romero Cruz y Angélica Cazarín Martínez / pp. 194-210. - **ARTÍCULO-**

Tlaxco	Soltepec	43	121	640	Rural	Alto
Xalostoc	Tlacotepec	124	980	3380	Urbana	Medio
Yauhquemehcan	Tlacuilohcan	118	456	2269	Urbana	Bajo
Total		3026	13491	83052		
		22.32% de la población adolescente	16.19% de la población total.			

Nota: Se describen las localidades donde se encuentran situadas las extensiones educativas, especificando su ubicación por municipio. Se presenta la población total de estas comunidades, con un enfoque particular en la población adolescente. Se incluye un análisis comparativo entre la totalidad de la población adolescente de las localidades y aquellos adolescentes que están inscritos en las extensiones educativas. Además, se describe el grado de ruralidad y marginación de las localidades mencionadas.

Fuente: Tabla descriptiva. Elaboración propia con datos institucionales del subsistema, proporcionados por Dirección General del CECyTE 04 Texcalac (2023). Y datos de población y marginación tomados de INEGI y CONAPO.

Gráfica 1. Proporción con respecto al género de los estudiantes inscritos en las extensiones educativas.



Nota: Se describe el total de la cantidad de alumnos inscritos en las extensiones educativas por género. Se observa una distribución casi equitativa entre hombres y mujeres. El género femenino representa el 46%, mientras que el masculino equivalente al 54%. Se distingue equidad de oportunidades para que tanto mujeres como hombres puedan tener la oportunidad de acceder a la educación media superior.

Fuente: Gráfica de proporción. Elaboración propia con datos institucionales del subsistema, proporcionados por Dirección General del CECyTE 04 Texcalac (2023).

Análisis de las prácticas socioterritoriales y la participación ciudadana en la dotación y cobertura de servicios educativos.

Las prácticas socioterritoriales son una forma de entender el desarrollo que parte de la interacción entre las dimensiones sociales, económicas y territoriales en un espacio concreto. Implica una visión integral del desarrollo, en la que se consideran tanto los aspectos económicos como los sociales y culturales, y se busca fomentar la participación activa de la población local en el proceso de su propio desarrollo (Vázquez, 2007). En este enfoque, se entiende que el territorio es más que un espacio físico, ya que incluye las relaciones sociales, culturales y económicas. La práctica socioterritorial hace referencia a un enfoque integral que considera tanto las características territoriales como las dinámicas sociales de la comunidad local.

La participación ciudadana, en este estudio de caso, emerge como un pilar clave, definida por Ortega (2007) como el compromiso directo y activo de los miembros de la comunidad en los procesos de mejora y desarrollo locales. Este compromiso se manifiesta en la creación y el fortalecimiento de redes y organizaciones comunitarias, que pueden ser aspectos cruciales para construir una base de apoyo mutuo y colaboración efectiva dentro de la comunidad. Este análisis destaca la importancia de transformar a los ciudadanos de meros receptores pasivos a agentes activos y proactivos en la identificación de sus necesidades educativas y en la creación e implementación de soluciones. Este enfoque subraya el poder de la participación ciudadana no solo para enriquecer el proceso educativo, sino también para reforzar las relaciones comunitarias, demostrando cómo la involucración directa de la comunidad en proyectos educativos puede actuar como un catalizador para el desarrollo local y el fortalecimiento de la comunidad. Esta revisión crítica refuerza la noción de que la educación, lejos de ser un deber exclusivo del estado, se beneficia significativamente de la participación y el compromiso de los ciudadanos.

La perspectiva de Ortega (2007) tiene relación con los hallazgos de este estudio, ya que evidencia cómo la participación ciudadana no solo contribuye al fortalecimiento de la cohesión comunitaria, sino que también desempeña un papel crucial en la mejora de los servicios educativos. Al integrar activamente a los ciudadanos en la toma de decisiones y en la implementación de iniciativas educativas, se facilita una respuesta más adaptada y efectiva a las necesidades y prioridades locales. Se destaca que la construcción de una infraestructura educativa que responda a las demandas de la comunidad puede ser un impulso para generar la movilidad social ascendente y el desarrollo humano. En este sentido, el análisis de Ortega proporciona una base teórica sólida para este estudio, sugiriendo que las prácticas de participación ciudadana pueden y deben ser adaptadas y aplicadas en el sector educativo para maximizar su impacto en el desarrollo social.

Es crucial considerar los recursos territoriales disponibles, incluyendo los aspectos naturales, económicos, culturales y sociales identificados por Ramírez et al. (2016). Las localidades donde se encuentran ubicadas las extensiones educativas, poseen características y recursos distintivos, como: tierras, agua, bosques y patrimonio cultural, así también con infraestructuras de uso comunitario. La gestión y utilización de estos recursos por los actores locales son fundamentales para el desarrollo de proyectos educativos, de manera que, tras la organización de las comunidades

se permitió el uso temporal de espacios para impartir clases. Adicionalmente, la contribución económica de la sociedad civil, tanto en donaciones en especie como monetarias, ha sido esencial para cubrir gastos relacionados con la remodelación y adaptación de estos espacios educativos.

Por su parte para Quispe et al. (2018), el enfoque sobre los recursos territoriales contempla las transformaciones de las localidades, movilizándolo a actores e instituciones locales que apoyan iniciativas con recursos propios, desde una perspectiva endógena. Particularmente los profesionistas locales, cumpliendo con los requerimientos de perfil profesional y la documentación necesaria como título y cédula profesional, son clave para proporcionar formación académica a los jóvenes de estas comunidades. Esto resalta el potencial de la colaboración entre diversos sectores de la comunidad para encaminar el cambio y el progreso educativo, enfocándose en la utilización óptima de los recursos y capacidades locales para el desarrollo sustentable y la formación integral de la juventud.

En este estudio se enfatiza la importancia de los procesos de cambio y transformación que ocurren en las comunidades, influenciados por diversos factores como el desarrollo económico, social y cultural, además de modificaciones en la infraestructura local. Según Hernández, L. (2010), estos cambios abarcan desde la estructura física del territorio hasta la función de los espacios utilizados por la comunidad. Específicamente, la reconfiguración de los espacios físicos para la educación ha modificado significativamente la imagen de las comunidades y el aprovechamiento de los espacios. Un ejemplo concreto de esta dinámica se observa en la gestión y conversión de áreas de tierras comunales, previamente empleadas como terrenos agrícolas, en sitios destinados a la construcción de aulas y la infraestructura necesaria para las extensiones educativas. Esta adaptación no solo altera la utilización de las instalaciones donde se imparten las clases, sino que también revitaliza el uso de los espacios públicos, contribuyendo positivamente a la percepción local, lo cual puede contribuir positivamente tras realizar acciones que mejoren la forma en que los miembros de una comunidad ven su entorno, se identifican con él y participan en su desarrollo.

No obstante, el acceso a la educación busca transformar de igual forma a la ciudadanía, especialmente a los jóvenes en edad de formación, fomentando un espíritu crítico y reflexivo tanto en el ámbito educativo como en su vida diaria. La implementación de las extensiones educativas ofrece beneficios adicionales a la sociedad, como la reducción en el consumo de sustancias y la disminución de la delincuencia juvenil, generando un efecto positivo y amplio en la comunidad.

Conclusiones

El estudio de caso del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios 04 (Texcalac) y sus extensiones en Tlaxcala, sirve como base para un análisis detallado sobre el impacto de las prácticas socioterritoriales y el desarrollo endógeno-local en la educación media superior, destacando cómo la adaptación de la oferta educativa a las necesidades específicas, la valorización

de los recursos territoriales y la participación activa de la comunidad local contribuyen de manera efectiva al desarrollo humano y social, promoviendo así la movilidad social y el desarrollo regional.

La distribución de las 18 extensiones educativas del CBTIS 04 a lo largo de 14 municipios en Tlaxcala, abarcando comunidades urbanas y rurales, refleja un esfuerzo significativo por expandir la accesibilidad y cobertura educativa en regiones donde la oferta de EMS es inexistente o insuficiente. Esta situación evidencia la incapacidad del estado para proporcionar una cobertura educativa adecuada, dejando a muchos jóvenes en edad escolar sin las oportunidades de formación que requieren.

En las extensiones del CBTIS 04 se ha inscrito a un total de 3,026 alumnos, lo que representa el 36% de la población adolescente, de entre 12 y 17 años, del total de la población adolescente en las localidades donde están ubicadas dichas extensiones que es de 8,401. Esta cifra destaca el esfuerzo por abordar las necesidades educativas de este segmento de la población. En cuanto a la distribución por género de los estudiantes inscritos, 1,410 son mujeres, lo que corresponde al 46%, y 1,616 son hombres, equivalente al 54%, reflejando así una notable equidad de género en el acceso a la educación proporcionada por estas extensiones.

Por lo tanto, la creación de extensiones educativas, respaldadas por prácticas socioterritoriales, ha permitido no solo ampliar el acceso a la educación en zonas menos favorecidas, sino también fortalecer las capacidades locales a través de la promoción del desarrollo endógeno. Este enfoque integral reconoce la importancia de los factores económicos, culturales y sociales en el proceso de desarrollo, destacando el rol de la educación como catalizador del cambio.

La estrategia de desarrollo endógeno-local implica aprovechar los recursos y potencialidades de las comunidades, involucrando a profesionales locales y organizaciones civiles en la gestión y sostenibilidad de las extensiones. De este modo se manifiesta la participación ciudadana en la EMS, la cual no solo favorece el acceso y la equidad, sino que también puede ser un motor significativo para la movilidad social de la población adolescente en determinadas regiones.

La investigación subraya la relevancia de adoptar un enfoque democrático en el sistema educativo, garantizando la igualdad de oportunidades y el acceso equitativo a los beneficios educativos. Los hallazgos sugieren que, más allá de las aulas, la EMS en Tlaxcala actúa como un agente de desarrollo local, inclusión y movilidad social. Ofrece vistas alentadoras para el futuro, impactando no sólo en el ámbito educativo, sino también buscando provocar un cambio y transformación social, estimulando el pensamiento crítico y reflexivo entre los jóvenes. Además, contribuye a mitigar problemas como el consumo de sustancias ilícitas y la delincuencia juvenil, fortaleciendo así la estructura social.

Los datos analizados confirman que la creación de extensiones educativas por parte del CBTIS 04 ha permitido ampliar de manera significativa la cobertura de educación media superior en diversas localidades de Tlaxcala, especialmente aquellas en situación de marginación, lo cual no solo

proporciona una comprensión profunda del impacto positivo de las prácticas socioterritoriales y el desarrollo endógeno-local en la educación media superior, sino que también resalta la necesidad de políticas educativas inclusivas y adaptativas. Al fomentar la participación ciudadana y valorar los recursos y potencialidades locales, Tlaxcala puede seguir avanzando hacia un modelo de desarrollo más justo, resiliente y sostenible, donde la educación juega un papel central en la transformación social y económica de la región.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que este proceso requiere de una evaluación constante y un monitoreo efectivo para ajustar y mejorar las estrategias implementadas. Asimismo, es necesario fomentar la colaboración y la coordinación entre diferentes instituciones y entidades, tanto a nivel local como a nivel regional y estatal, para maximizar el impacto de estas iniciativas.

Referencias bibliográficas

Aguilar, F. y Pérez, J. (2017). Movilidad Social en México. La educación como indicador de desarrollo y calidad de vida. Universidad Autónoma de Puebla, México., pp. 664-697. Redalyc.org

Elaboración propia (2023). Gráfica de proporción con respecto al género de los alumnos inscritos en las extensiones. [gráfica]. Datos institucionales del subsistema, dirección general.

- - - - - (2023). Tabla descriptiva de alumnos inscritos a las extensiones y total del personal por institución [tabla]. Datos institucionales del subsistema, dirección general.

- - - - - (2023). Tabla por municipios y localidades, total de población adolescente [tabla]. Datos institucionales del subsistema, dirección general.

- - - - - (2023). Mapa de ubicación geográfica de las extensiones [mapa]. Datos institucionales del subsistema, dirección general.

Hernández, L. (2019). Los significados materiales del territorio. Una propuesta de análisis socioterritorial.

Hernández, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. Universidad Autónoma Chapingo. Chapingo Estado de México.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). Estadística a propósito del día mundial de la población (11 de julio). Datos Nacionales. Comunicado de prensa núm. 29.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). El trabajo de la OCDE sobre Educación y competencias.

Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. (2021). Los actores no estatales en la educación: ¿quién elige? ¿quién pierde? Informe de seguimiento de la educación en el mundo.

- - - - - (2016). Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. For the implementation of sustainable development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.

Ortega, R. (2007). Desarrollo local: teoría y prácticas socioterritoriales.

Quispe, G., Ayaviri, D., Maldonado, R. (2018). Participación de los actores en el desarrollo local en entornos rurales.

Ramírez, A., Cruz, A., Morales, N., Monterroso, A. (2016). El ordenamiento ecológico territorial instrumento de política ambiental para la planeación del desarrollo local. Universidad Autónoma Chapingo. México.

Sarramona, J. y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Oviedo.

Secretaría de Educación Pública. (2022). Programa anual.

Vázquez, A. (2007). Desarrollo endógeno. Teorías y políticas de desarrollo territorial. Asociación Española de Ciencia Regional. Madrid. España.

Notas

¹ Maestro en Desarrollo Regional y alumno de Doctorado en Desarrollo Regional. El Colegio de Tlaxcala A.C. misaelrc@coltlax.edu.mx

² Doctora en Desarrollo Regional. Profesora-investigadora adscrita al Centro de Estudios Políticos y Sociales de El Colegio de Tlaxcala A.C. angelica.cazarin.mtz@coltlax.edu.mx

³ Amaxac, Apizaco, Contla de Juan Cuamatzi, Huamantla, Hueyotlipan, Muñoz de Domingo Arenas, Nativitas, Santa Apolonia Teacalco, Santa Cruz Quileta, Santa Cruz Tlaxcala, Tepeyanco, Tlaxco, Xalostoc, Yauhquemehcan.

⁴ Teoría de movilidad social de Pierre Bourdieu (1988). Proporciona una comprensión profunda de como los individuos pueden ascender o descender en la jerarquía social. Esta teoría se basa en la idea de que las clases sociales están estructuradas a partir de diferentes recursos, como el capital económico, social, cultural y el campo, este último entendido como un espacio social estructurado, haciendo referencia al ámbito escolar en este caso.

Problematizar la extensión para reinventar la educación física en la universidad

Problematizing extension to reinvent physical education at the university

Nancy Esther Salva Tosi¹
José Luis Corbo Bruno²
Marcela Oroño Lugano³
Alejandra Rodríguez Aguirre⁴
Federico Saredo González⁵

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/ueyya700z>

Resumen

Este artículo explora experiencias universitarias de extensión crítica de la educación física, en articulación con los fundamentos que las sostienen, en el entramado de un diálogo social amplio y plural entre la academia y la sociedad. Se analiza brevemente la conflictividad constitutiva del devenir de la universidad latinoamericana, que también atraviesa la realidad universitaria uruguaya, para incursionar en los desafíos en los que se inscribe la alternativa pedagógica en la educación superior. Finalmente, se presentan argumentos que sostienen la praxis profesional como una ecología de saberes y un espacio de negociación entre culturas, que hacen posible la reinscripción cultural de la educación física en la singularidad de contextos contemporáneos.

Palabras clave: praxis universitaria; extensión crítica; educación física

Abstract

This article explores university critical extension experiences in physical education, in articulation with de foundations that support them within the framework of a broad and plural social dialogue between academy and society. The constitutive conflict of the future of the Latin American university, which also permeates Uruguayan university reality, is briefly analyzed to delve into the challenges that shape the pedagogical alternative in higher education. Finally, arguments supporting professional praxis are presented as an ecology of knowledge and a space for negotiation between cultures, make possible the cultural re - inscription of physical education within the singularity of contemporary contexts.

Keywords: university praxis; critical extension; physical education

Recepción: 17/03/2024

Evaluación 1: 26/03/2024

Evaluación 2: 22/03/2024

Aceptación: 13/05/2024

Introducción

Un escenario naturalizado en debate

La comunidad universitaria latinoamericana ha dado cuenta de variadas experiencias y discursos que, siendo diferentes y hasta contradictorias entre sí, dieron lugar a ciertas categorías excluyentes contribuyendo a legitimar un saber dominante y descalificando otros saberes. En este sentido, este devenir da continuidad a tradiciones heredadas que se convierten en obstáculos epistemológicos y políticos para una auténtica transformación. Así se configura una discusión académica autorreferencial que determina un modelo de educación superior simplificador. Según Foucault (1970) se determina un sistema de conceptos con sentido arquitectónico de interdependencia que convoca en forma permanente ciertos asuntos teóricos, que naturalizan significados en el contexto universitario para constituirse en *curriculum* oculto. De este modo, los supuestos implícitos en las prácticas de docentes y estudiantes se perfilan como referentes de continuidad y consolidación de una cultura del silencio (Freire, 1970) caracterizada por el mutismo, el asistencialismo y la alienación de conciencias colonizadas.

El problema se sitúa en la expansión de ciertas lógicas que asignan roles y prolongan la no identidad de los sujetos pedagógicos que conforman el *demos* universitario. Se interiorizan patrones sociales de opresión desplegando formas de violencia simbólica en la vida universitaria. Esta imposición arbitraria de significados es propia de una política de educación superior de carácter academicista, centrada en la difusión del saber científico, sin articulación con otros saberes y particularmente desvinculada de las culturas estudiantiles. De este modo, se despliegan formas de alienación que reproducen conciencias colonizadas e impiden procesos de emancipación. Como afirma Rebellato (2008):

(...) la colonización ético – cultural es difícil de combatir, pues se arraiga en el inconsciente colectivo. Nos moldea en la totalidad de nuestra personalidad, en nuestros deseos y en nuestros proyectos. Esta producción de nuevas subjetividades se articula con la negación de la diversidad, en virtud de que ese modelo y cultura hegemónicos se afirman excluyendo. (p.28)

Estos y otros interrogantes nos provocan y exigen realizar otras lecturas de la educación superior para poder reconocer que la universidad latinoamericana continúa siendo un campo social fragmentado, tensionado por grupos con intereses, muchas veces, contradictorios que compiten por conquistar o mantener su hegemonía. Esta conflictividad constitutiva ha provocado un creciente aislamiento del diálogo social pluralmente amplio y de los conflictos que lo condicionan obstaculizando su propia transformación. Sin embargo, tenemos que reconocer que la Universidad de la República (en adelante UdelaR), al igual que otras universidades públicas de la región, ha apostado a la democratización de acceso a la educación superior, aún con muy escasos recursos presupuestales, con la consecuente integración de la pluralidad

cultural a través de sus estudiantes. Este contexto sociopolítico institucional se ha convertido en problema para gran parte de las iniciativas de transformación universitaria que pretenden garantizar posibilidades reales de formación para todos.

Nos preguntamos si, en este escenario de masificación, la continuidad de la clase expositiva (presencial o filmada) tiene que ver con la economía de tiempo para organizar contenidos, la relativa facilidad de implementación y/o la posibilidad de uso en cualquier disciplina. O, si se enmarcan en un modelo pedagógico que privilegia la relación docente - saber que se configura como un reduccionismo que privilegia la transmisión, restringe la participación de los estudiantes y obstaculiza procesos reflexivos de formación universitaria.

Al mismo tiempo, ponemos en discusión la dimensión política de la práctica educativa enmascarada en la defensa de la neutralidad y la objetividad o en procesos de emancipación en la red de poder y de control del sistema mundial contemporáneo (Jameson, 1995). Parece ser que, en cualquier caso, se ha fortalecido un modelo pedagógico centrado en el docente negando la participación auténtica de los estudiantes en el proceso de conocimiento e impidiendo la construcción del, cada vez más necesario, diálogo social.

En este sentido, nos proponemos interpelar este legado histórico conservador con la intención de identificar rupturas que habilitan otras prácticas y generan procesos de transformación cultural. Se trata de reconocer la existencia de grupos académicos dispuestos a asumir la responsabilidad de construir diálogos interculturales y pluriuniversitarios involucrando a la ciudadanía individual y colectivamente organizada. Este desafío supone un movimiento arriesgado para organizar formas de resistencia y crear alternativas a la globalización neoliberal que profundiza la polarización en un mundo atravesado por desigualdades e injusticias. De ahí que, la *praxis* universitaria se desafía a orientar su acción político pedagógica más allá del acceso y apuesta a configurar una formación integral que transforme la universidad como institución, la vida universitaria y la vida colectiva como sociedad democrática.

Estos dilemas del escenario universitario interpelan al Instituto Superior de Educación física (en adelante ISEF) cuando ingresa a la UdelaR. Su transformación en servicio universitario exige procesos continuos de rememoración inscribiendo la nueva institucionalidad en su propia historicidad como forma de resistencia frente al naturalizado impulso de adaptación. En este punto, recurrimos a la argumentación de Sousa Santos (2006) para plantear los puntos clave del itinerario de un paisaje académico en transformación y redefinir, desde la integralidad, las tres funciones básicas de la docencia universitaria: enseñanza, investigación y extensión. Para ello, se hace necesario diferenciar tres contextos del saber: el de producción, el de reproducción y el de recontextualización, lo cual desde la perspectiva de pluralidad epistemológica exige establecer relaciones entre los tres contextos.

Avanzar en la redefinición de la enseñanza supone tomar distancia de los enfoques hegemónicos que la relacionan al contexto de reproducción para reconocer una tensión siempre presente entre el saber del educador y la ignorancia del ignorante (Rancière, 2010) que permite pensarla

como escenario de producción y recontextualización. Este giro se orienta a superar los modelos pedagógicos que priorizan la monocultura del saber y del rigor. Como tal, situado en la educación física, implica reconocer la pluralidad epistemológica del saber en el aula universitaria. El saber se concibe como un juego de posiciones que tiene sentido en la inconclusión de la práctica de enseñanza en tanto práctica social, política e histórica.

Incorporar la investigación en la formación del Licenciado de Educación Física constituye un desafío reciente que, formalmente, data del ingreso del instituto a la universidad. Esta función ha distinguido la docencia universitaria y ha sido clásicamente situada en el contexto de producción, dejando de considerar, muchas veces, el saber de los sujetos y escenarios donde se realiza la investigación.

Asumir una posición contrahegemónica exige la instalación de diálogos interdisciplinarios y pluri-profesionales incorporando diferentes gramáticas culturales que aportan pluralidad epistemológica a la construcción de significados de la educación física. Es una experiencia reflexiva que supone reconocer al docente como investigador y valorar las voces de las culturas docentes, culturas juveniles, culturas académicas y culturas populares, entre otras. Esta perspectiva amplía el alcance de la investigación al situarse en escenarios de recontextualización.

Finalmente, cuando aludimos a la extensión en educación física, aunque con escasa presencia, nos encontramos con la concepción dominante que la vincula al campo de recontextualización asociado a modelos homogeneizadores que contribuyen a mantener diferencias y desigualdades entre la academia y la sociedad. Superar estas continuidades requiere una dialéctica entre estabilidad y transformación del estatus del saber a través de la participación democrática de los sujetos colectivos. Pensar la extensión en la educación física moviliza a la comunidad académica para crear experiencias de intervención en territorio y conduce a reflexionar sobre una práctica social concreta que no renuncie a su identidad epistémica, más allá de apostar al diálogo amplio y plural entre culturas.

Por consiguiente, es necesario develar los supuestos ocultos que sustentan el modelo hegemónico y la invisibilidad de la racionalidad instrumental que hace aparecer como imposible y no creíble la creación de otra hegemonía. Desde allí intentamos ensayar algunas hipótesis para redefinir una política cultural universitaria para la emancipación y justicia social desde el lugar de la extensión.

Desarrollo

- **La extensión crítica en el marco de las prácticas integrales.**

En el período de posdictadura (1985 en adelante), la extensión universitaria ha sido objeto de un sistemático proceso de reconstrucción en el marco de la recuperación de la institucionalidad

de acuerdo a la Ley Orgánica N°12.549 (16/X/1958). Esta coyuntura política fue propicia para rememorar prácticas de extensión cuya potencialidad invitaba a una reflexión crítica para repensarlas en relación con la vigencia/no vigencia que orientara procesos transformadores. Es así que emerge la relevancia de pensar la universidad extra muros, en diálogo con la sociedad, es decir, una formación universitaria más allá de las aulas.

La praxis de la que hablamos en un inicio, no es sólo la articulación de la teoría con la práctica, implica procesos de transformación de la realidad, por eso, sostenemos que la sistematización constituye un proceso imprescindible para la praxis transformadora. (...) Pero además, y retomando una de las líneas de pensamiento sobre la sistematización vinculada a la participación de los actores, será transformadora en un sentido de emancipación o de liberación si incluye definitivamente a los actores de los procesos en el acto o serie de actos que transcurren desde la práctica a la teoría, o desde la acción a la reflexión en un espiral dialéctico de profundización de cada uno de los sub-procesos. (Tommasino, 2012, p. 7)

Este proceso implica, desde sus inicios, un desafío de análisis reflexivo de los inciertos caminos de transformación en la universidad para, de esta manera, distanciarnos conscientemente de los modelos asistencialistas clásicos de reproducción, es decir, de ciertas formas de invasión cultural de los espacios comunitarios. Significa que los agentes culturales en tanto sujetos pedagógicos (docentes, pedagógicos, agentes sociales) asuman el compromiso ético político que, como afirma Freire (1985)

(...) el hombre, como un ser que trabaja, que tiene un pensamiento-lenguaje, que actúa, y es capaz de reflexionar, sobre sí mismo, y sobre su propia actividad, que de él se separa, solamente él, al alcanzar tales niveles, es un ser de praxis (p.45)

En este enfoque político pedagógico, la extensión crítica se articula con la investigación participativa y la enseñanza dialógica conformando lo que Tommasino (2018) denomina prácticas integrales de formación. Son prácticas profesionales que problematizan críticamente el saber académico y el saber popular habilitando la producción de otro conocimiento. Se trata de pensar la territorialidad de la práctica profesional de intervención desde una mirada interdisciplinar. Esto nos conduce a redefinir las fronteras entre lo público y lo privado en la educación y la cultura cuestionando en profundidad los proyectos elitistas y meritocráticos que han producido la clásica separación entre la cultura universitaria y la cultura popular que condujeron la acción cultural y educativa por caminos compensatorios y de exclusión.

Repensar esta relación requerirá la construcción de una racionalidad plural, sustentada en una dialéctica abierta, que habilite la articulación y vinculación entre lo racional y lo emocional, que recupere la subjetividad de los sujetos desde su autonomía y permita la construcción de culturas

institucionales que respondan tanto a los intereses de las comunidades como de la academia a través de la negociación.

Asumir la extensión como una práctica integral trasciende el nivel de integración de las funciones docentes y se arriesga en el territorio de la integralidad del hombre que, de acuerdo con Vaz Ferreira (1957) se constituye a través de la estética, la educación ambiental, la promoción de salud y la sexualidad. Esta concepción antropológico - social constituye el encuadre referencial que permite caracterizar la educación en general y de la educación física en particular, centrada en la universalidad de una ética de los Derechos Humanos. Por tanto, la extensión crítica contribuye a desarrollar y consolidar una educación democrática que adquiere sentido de derecho, sentido social y sentido pedagógico en una cultura de la solidaridad, metafóricamente hablando, en una cultura con raíces y alas.

Considerar la educación física como una cultura con raíces significa reconocer la potencialidad de recuperar la memoria, los procesos históricos, las identidades y culturas, los compromisos de igualdad y justicia entre los hombres, la participación y la ética para la emancipación. Complementariamente, concebir la educación física como una cultura con alas constituye un escenario de posibilidad que exige desarrollar la capacidad de renovar e inventar, de escapar a los dogmas y estigmas, de comprender y transformar críticamente el mundo en el que vivimos para crecer y crear con autonomía y libertad.

En suma, destacamos el poder renovador de las prácticas de extensión universitaria como componentes de todo acto educativo entendiendo que significa: (1) vincular a los estudiantes con algunas problemáticas sociales de su tiempo, (2) trabajar junto a las comunidades que las viven con la intención de promover procesos de transformación intersubjetiva, (3) concretar instancias de reflexión ética en clave de alteridad, es decir, asumiendo una ética del respeto, la responsabilidad y la solidaridad, (4) dialogar con los actores sociales y la diversidad de su realidad convirtiéndolos en agentes educativos que aportan contenidos y formas de relacionamiento novedosas para la educación universitaria.

En este abordaje de las prácticas docentes de extensión es posible distinguir dos dimensiones que estructuran la función. Una, tiene carácter de formación y refiere a las experiencias pedagógicas orientadas a la formación de los estudiantes y la otra, alude a la intervención que se inscribe en un proyecto de extensión creando condiciones culturales para un grupo comunitario singular. Como tal, configuran una praxis de extensión crítica en la cual todos son agentes de transformación.

- **La praxis de la extensión en educación física**

Estas referencias conceptuales dan sentido a territorialidades relacionales históricamente situadas de varias experiencias de extensión universitaria de educación física involucrando

docentes, estudiantes y diferentes poblaciones comunitarias. Todas ellas se enmarcan en tensiones entre cuerpo y sujeto, cuyo significado y sentido se construye y reconstruye a partir de una intencionalidad socialmente inscripta en una dialéctica intertextual que las puede convertir en objeto de poder o en formas de resistencia al poder (Mc Laren, 1994). Significa que son territorialidades nómades que configuran un paisaje cultural cambiante y contradictorio, que oscila entre la vida social de grupos y comunidades en las que acontecen procesos sociales, económicos, políticos y culturales a diferentes escalas. Por tanto, son territorialidades que constituyen un espacio/tiempo de pertenencia y al mismo tiempo, son escenarios de poder y control, límites y autonomías, identidades singulares y cultura colectiva.

En un análisis preliminar, podríamos afirmar que la praxis de extensión crítica se convierte en tiempos de imaginación que acompañan la acción humana y tiempos de transformación que las convierte en objetos de reflexión emergentes de las narrativas pedagógicas de los participantes.

A tales efectos, compartimos tres experiencias de extensión crítica como punto de partida para desocultar invisibilidades y generar una auténtica praxis dialógica. La primera se inscribe en el semestre inicial de la formación universitaria de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física de Montevideo. La segunda surge de actividades de un grupo de investigación como invitación al diálogo reflexivo con docentes del campo profesional en Lavalleja. La tercera es una experiencia comunitaria en Paysandú centrada en la participación infantil como derecho humano.

Figura 1.

Experiencias de extensión en el territorio uruguayo



Nota. Elaboración propia

1. Los estudiantes universitarios en diálogo con la comunidad

En el marco de la unidad curricular Teoría de la Educación de la Licenciatura en Educación Física (ISEF/UDELAR), sede Montevideo, que se ubica en el primer semestre de la formación se propone una experiencia denominada “conversaciones con la comunidad”. Los docentes valoramos que el curso presenta una temática epistemológica estructuradora del pensamiento pedagógico de los futuros profesionales pero que no forma parte del imaginario estudiantil que ingresa a la institución. Se les presenta como un curso teórico que les resulta ajeno a los intereses y expectativas que los llevaron a ingresar en el instituto. Por tanto, año a año esta realidad nos interpela para pensar actividades en las que la experiencia estudiantil tenga sentido en su formación. Nos preguntamos ¿cómo promover interrelaciones entre las lógicas de la enseñanza y las lógicas propias de la extensión en tanto proceso formativo?

La experiencia se inscribe en una fase de *sensibilización* al inicio de la carrera. La principal finalidad es generar un primer acercamiento a la extensión vinculándose con agentes sociales que pertenecen a una comunidad situada. El desafío para los estudiantes fue generar un espacio biográfico de diálogo (Freire, 1985) acerca de la educación y lo educativo de manera que la propia conversación se configuraba como escenario formativo más allá del aula universitaria. El

tema central de las conversaciones con la comunidad de este año refiere a las políticas educativas. Se trabajó en clase con varios autores nacionales y regionales cuyos aportes refieren a los principios fundacionales de las políticas educativas en varios países latinoamericanos y sus transformaciones. Los estudiantes, organizados en subgrupos definieron los siguientes temas de las conversaciones: 1) derechos humanos y derecho a la educación; 2) autonomía del profesorado; 3) participación y cogobierno y 4) laicidad. En esta etapa de acercamiento a la comunidad pudieron recoger un conjunto de opiniones, concepciones y valoraciones que forman parte del pensamiento cultural contemporáneo en nuestro país. Estas informaciones no adquieren valor de representatividad ni intención de generalización sino, al contrario, pretende elaborar una constelación de significados que circulan en contextos particulares. Desde esta perspectiva, el valor formativo de la experiencia está en aprender a escuchar las voces de la sociedad, las voces del saber popular para problematizar los saberes teóricos trabajados en el aula universitaria. Las reflexiones que derivan de estas conversaciones tienen valor formativo no solamente para los estudiantes del ISEF sino también para los agentes sociales con los que dialogaron. Una segunda etapa de la experiencia se organizó en modalidad de taller en pequeños grupos en clase. En esta instancia, se promueve una triangulación intercultural del diálogo a través de las voces de la comunidad que aportan cada uno de los integrantes del subgrupo y los debates y discusiones sobre las relaciones de esas voces con las voces de la teoría. La producción que surge en este espacio de taller supuso la elaboración de una presentación oral para todo el grupo con apoyo de una presentación visual.

La experiencia se completa en el momento del ateneo que va más allá de la presentación oral ya que se propone que se formulen preguntas y/o comentarios sobre lo que cada subgrupo presentaba.

Compartimos esta experiencia con la intención de poner en discusión las alternativas pedagógicas que se pueden desarrollar en la universidad, opuestas a la intención de generalización. Consideramos que implicó una reflexión crítica sobre la práctica docente de los profesores que exigió distribuir el poder habitualmente concentrado en el saber de la teoría y la figura del profesor. En este caso, se dio la palabra a la comunidad y también a los estudiantes. Por otro lado, supuso que los estudiantes se pensarán y vieran en actividades diferentes a las más conocidas de la educación superior. También tuvieron que asumir la palabra para promover el diálogo con agentes culturales de la comunidad y a la vez, asumir su propia palabra lo que significa una forma de agenciamiento que en sí mismo genera rupturas en las culturas universitarias hegemónicas.

2. La universidad en el paisaje escolar

La experiencia se enmarca en el programa del grupo de investigación Políticas Educativas y Formación Docente, Educación Física y Prácticas de Enseñanza al cual pertenecen los autores (ISEF - UdelaR), inscribiéndose en la unidad curricular: Práctica Profesional 1, de la Licenciatura

en Educación Física de ISEF Uruguay. El trabajo conjunto, ha habilitado el intercambio y la reflexión sobre las prácticas de evaluación instaladas en el Sistema Educativo, en la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), en los docentes egresados de ISEF- UdelaR de Lavalleja, los estudiantes de Práctica Profesional, así como en el colectivo de docentes-investigadores- extensionistas que participan. La propuesta encuentra su anclaje en el trabajo colaborativo e interdisciplinario, ocupándose de la construcción y reconstrucción colectiva de las prácticas de evaluación, su respectivo concepto y proponiendo, en perspectiva crítica, asociar el valor de evaluar (Chevallard, 2012), al proyecto social para el que se educa (Corbo & Sarni, 2020). La extensión universitaria, se ocupa de planificar e implementar actividades que aportan beneficios a las colectividades involucradas, con efectos concretos para la resolución de sus necesidades, problemas y desafíos. Desde la Formación Inicial, y en su relación con la práctica, se fortalece el desarrollo de la Extensión Universitaria en el ámbito curricular involucrando a estudiantes de la Práctica Profesional I. Vincular a los estudiantes con el escenario real, favorece el intercambio reflexivo con los docentes instalados en el territorio, abordando aspectos que atraviesan su práctica como docentes y habilitando la discusión, el intercambio y el análisis de las prácticas de enseñanza asociadas a la evaluación en el campo de la educación física. Entendemos la praxis como aquella práctica consciente, política e ideológicamente situada en la búsqueda de la transformación donde el sujeto de praxis transforma y se transforma (Althusser, 2015), y bajo la premisa inmanente de la justicia social (Horkheimer, 2009). Afirmamos a su vez que el rol docente es clave para esta transformación.

Sin la intención de producir recetas de trabajo, apuntamos al desarrollo crítico en un marco pedagógico y didáctico que sostenga el rol del profesor de educación física dentro de las instituciones y para la transformación de la praxis.

3. La cultura lúdica como derecho de las infancias

La experiencia se conforma en un Espacio de Formación Integral (EFI) denominado “La cultura lúdica como derecho humano y de empoderamiento de las infancias en el barrio La Chapita de la ciudad de Paysandú”, en el cual participan docentes y estudiantes de la Licenciatura en Educación Física y Psicología del Centro Universitario Regional Litoral Norte (CENUR LN) sede Paysandú.

El EFI articula las funciones universitarias de enseñanza, investigación y extensión de forma sinérgica y complementaria. Las intervenciones llevadas adelante por estudiantes y docentes de ambas carreras conforman una ludoteca comunitaria dirigida principalmente a la primera infancia y a sus familias. Busca poner en diálogo los saberes curriculares en territorio, problematizar la formación de la educación superior en relación con las temáticas del juego, infancias y derechos humanos, y explorar nuevos objetos de enseñanza e investigación que ayuden a comprender la intervención de la Educación Física y Psicología en la comunidad. En este sentido la interdisciplinariedad y la interinstitucionalidad se posicionan como pilares del

abordaje metodológico en el plano comunitario y se consolidan como una forma de entender la realidad social (Najmanovich, 1998).

Se parte en entender al juego como saber de la EF, patrimonio cultural y derecho inalienable de las infancias, a la lúdica como dimensión constitutiva de la condición humana con potencial educativo y transformador de la cultura (Saredo, 2020). Se trata de resistir a los condicionamientos de las sociedades de la información, el entretenimiento tecnológico y la diversión mediática que socavan el sistema público y democrático a través de la manipulación del discurso político de las comunidades (Habermas, 1990; Han, 2021). Por lo tanto, se torna pertinente una educación con sentido crítico emancipador, que revise y discuta con sus actores los saberes que se configuran y legitiman en el seno de los grupos sociales. Como principal estrategia sobresale pensar los vínculos niñeces-familia-comunidad y en el acceso a los bienes culturales y derechos humanos como política de justicia social.

La experiencia lúdica no es educativa *per se*, necesita una intervención educativa intencionada para rescatar el valor positivo de la interacción del individuo con su cultura. Intervenciones que irrumpen lo común, generan un paréntesis sobre lo cotidiano, que ayudan a reinterpretar la realidad, emerger nuevos sentidos sobre lo que se hace y generar repercusiones valoradas positivamente para los individuos y su comunidad (Gomes, 2014). Esta propuesta educativa se enmarca en el paradigma de protección integral y, presenta como desafío, revisar y resignificar las prácticas de crianza y relaciones interpersonales basadas en el reconocimiento y el respeto mutuo (Giorgi, 2019).

En estos sentidos, se promueve la expresión de los niños y niñas sobre los problemas que les afectan, apostando a su participación activa en la construcción de experiencias de juego contextualizadas en el ejercicio de sus derechos, resignificando el derecho al juego con acento en su perspectiva e iniciativa como interlocutores culturales (Gaitán y Liebel, 2011). El diálogo intra-interfamiliar a partir de lenguajes expresivos diversos en clave lúdica, se integran en las siguientes áreas de intervención: juego dramático, juegos y juguetes, lenguaje musical, visual y plástica, literatura e identidades festivas. Por lo tanto, se busca empoderar procesos comunitarios que implican la participación genuina del niño y la niña como sujetos de derecho en la construcción cultural en clave lúdica; superar el paradigma de disciplinamiento de la educación infantil, la reproducción social y el mero consumo de los bienes culturales sin sentido crítico (Giorgi, 2019).

Algunas consideraciones en clave autorreflexiva

Este trabajo nos ha invitado a indagar sobre algunas experiencias de extensión universitaria en el ámbito de la educación física en las que hemos participado. Desde ese lugar de intervención, hemos podido reconocer y problematizar ciertas articulaciones entre la teoría y la práctica, como también entre la universidad y la comunidad.

La experiencia metarreflexiva colectiva se constituyó como una dialéctica entre familiaridad y extrañamiento configurando espacios de interpelación y reconocimiento. Por una parte, se desocultaban supuestos implícitos en las prácticas que elegíamos relatar. Así iba emergiendo el valor formativo de incentivar la participación democrática de estudiantes, docentes y otros agentes culturales de la comunidad como diálogo. Por otra parte, nos fuimos apropiando de la extensión crítica como componente constitutivo de procesos educativos y culturales dando sentido a la formación en clave de alteridad.

Poco a poco, se fue configurando como alternativa pedagógica que contribuye al desarrollo de una ciudadanía responsable y solidaria, abriendo posibilidades de transformación cultural y social que trascienden los límites tradicionales de la enseñanza, la investigación y la extensión.

Como tales, son eventos en los que se ha puesto en discusión el lugar de los sujetos colectivos en la definición de prácticas y proyectos para dar voz a comunidades, generalmente, silenciadas e ignoradas. Al mismo tiempo, son espacios que habilitan la circulación plural de conocimiento y generan procesos reflexivos acerca de algunas temáticas que surgen como relevantes, tales como las que atraviesan las narrativas pedagógicas compartidas. Una de ellas sitúa a los estudiantes en el escenario de las políticas educativas en las que se inscriben sus trayectorias educativas promoviendo procesos de concientización política, histórica y epistemológica. Otra se ocupa de problematizar la evaluación como práctica asociada a los procesos educativos en general llevando el debate a distanciarse de la concepción evaluar para medir y calificar, incorporando el sentido de evaluar para comprender y evaluar para transformar. Por último, se presenta la cultura lúdica como un derecho, especialmente para las infancias, destacando en este sentido el potencial educativo y transformador en el contexto actual.

En síntesis, la intencionalidad educativa se vuelve sustantiva para potenciar la interacción entre individuos y cultura, destacando los procesos comunitarios y promoviendo la participación democrática como diálogo entre la universidad y la sociedad. En este sentido, la praxis de la extensión crítica emerge como una auténtica alternativa pedagógica de educación emancipadora.

Referencias Bibliográficas

Althusser, L. (2015). *Iniciación a la filosofía para los no filósofos*. Buenos Aires : Paidós.

Chevallard, Y. (2012). ¿Cuál es el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación "como capricho y miniatura". En G. Fioriti, & C. Cuesta, *La evaluación como problema. aproximaciones desde las didácticas específicas*. (págs. 15-26). Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Corbo, J., & Sarni, M. (2020). La evaluación en educación física: más allá del control social. *Educación Física y Deporte*. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a07>, 39(1).
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1985). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Gaitán, L. y Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños. Análisis e intervención Social*. Editorial Síntesis.
- Giorgi, V: (2019). 30 años: Entre Movimientos Instituyentes Y Fantasmas De Restauración. *Revista Sociedad e infancias N°3*, pp. 329-334. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.63797>
- Gomes, C. (org.) (2014). *Dicionário crítico do Lazer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Habermas, H. (1990). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. (2da Ed). Gustavo Gili S.A.
- Han, B. C. (2021). *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. Taurus.
- Horkheimer, M. (2009). *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jameson, F. (1995). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Mc Laren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.
- Najmanovich, D. (1998) *Interdisciplina: riesgos y beneficios del arte dialógico*. Revista Tramas. Tomo IV, No 4. Uruguay.1-7.
- Ranciére, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial SRL.
- Rebellato, J. L. (2008). *Ética de la liberación*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- Saredo, F. (2021). Supuestos epistemológicos y profesionales en el estudio del juego y el jugar en la Educación Física. *Revista Lúdicamente*, Vol. 10, N°19.
- Sousa Santos, B. d. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO LIBROS.
- Tommasino, H. (2012). *Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República*. Montevideo: CSEAM Cuadernos de Extensión. Intregalidad: tensiones y perspectivas.
- Tommasino, M. y. (2018). *Extensión crítica: construcción de una universidad en contexto*. Rosario, Argentina: UNR Editora.
- Vaz Ferreira, C. (1957). *Estudios pedagógicos Serie I*. Montevideo: Cámara de Representantes.

Notas

¹ Doctora en Educación (Universidad Autónoma de Madrid - España), Especialista Universitaria en Administración de la Educación (España), Diplomada en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO - Argentina), Licenciada en Ciencias de la Educación. (UDELAR - Uruguay), Maestra de Educación Primaria. Profesora Adjunta del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales de ISEF/UDELAR. Autora de publicaciones en revistas nacionales e internacionales y capítulos de libros. Responsable de la línea de investigación Identidades narrativas y profesionalidad docente (Inaprof) de ISEF/UDELAR. ORCID: 0000-0001-7126-1716 / nancy.st37@gmail.com

² Magíster en Didáctica de la Educación Superior. Profesor asistente del Departamento de Deporte del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República. Investigador en el grupo Educación Física, Deporte y Enseñanza. Autor y coautor de publicaciones en revistas nacionales e internacionales y capítulos de libros. Director coordinador de educación física de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública. ORCID: 0000-0002-6076-3451 / joselocorbo@gmail.com

³ Magíster en Didáctica de Educación Superior y Especialista en Didáctica de la Educación Superior por el CLAEH. Profesora de Educación Física especializada en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Educación Física. Profesora adjunta del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales. Autora y coautora de publicaciones en revistas nacionales e internacionales y capítulos de libros. Codirectora e investigadora de la línea Políticas Educativas y Formación Docente. Responsable de línea de estudios en Educación Física y su Enseñanza. ORCID: 0000-0003-4576-7283 / marcelaorolu@gmail.com

⁴ Magíster en Didáctica de la Educación Superior (Universidad CLAEH). Especialista en Didáctica de la Educación Superior (Universidad CLAEH). Doctoranda en Educación de la Universidad UNINI Campeche, México Profesora de Educación Física, ISEF/UDELAR. Profesora Asistente de ISEF/UDELAR, sede Maldonado. Autora y coautora de publicaciones en revistas nacionales e internacionales. Investigadora de la Línea de Investigación Identidades narrativas y profesionalidad docente (Inaprof) de ISEF/UDELAR. ORCID: 0000-0002-1433-7152 / alitamonona@gmail.com

⁵ Magíster en Educación Física (ISEF/UDELAR), Licenciado en Educación Física, (ISEF/UDELAR). Doctorando en Educación Superior Universitaria – Universidad Abierta Interamericana - Universidad Austral - Universidad Nacional de Río Negro, Argentina (2023). Profesor Asistente de ISEF/UDELAR, sede Paysandú. Autor y coautor de publicaciones en revistas nacionales e internacionales. Investigador de la línea de investigación Identidades narrativas y profesionalidad docente (Inaprof) de ISEF/UDELAR. ORCID: 0009-0006-9586-6940 / federicosaredo@gmail.com



Caminito
(2023)

Obra creada sobre Fotografías tomadas en Caminito, La Boca.
Intervenciones digitales.

Técnica mixta. Diseño digital 3D impreso sobre canvas; montado en chasis artesanal de MDF;
intervenciones a mano con pintura acrílica.
85 x 50 x 25 cm.

Antonio Aquilia- Guillermo Dibbern
Proyecto @nadaescomoloves

 [Ingresá a la obra en perspectiva aquí](#)

Alternativizar las prácticas docentes como apuesta transformadora: El desafío de garantizar el acceso a la cultura. Entrevista a Rodolfo Rozengardt

Alternative teaching practices as a transformative bet: The challenge of guaranteeing access to culture. Interview with Rodolfo Rozengardt

Pablo Migliorata¹

Federico Ayciriet²

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/14os0y6ek>

Introducción

El 2020 quedará en la historia como el año que vivimos en “pandemia”. A la distancia, esa experiencia parece la escena difusa de un sueño que transitamos intentando componer explicaciones para lo increíble. Pasarán décadas y seguiremos rememorando y reflexionando sobre lo que significó educar-nos en “aislamiento social”.

Uno de los emergentes de ese contexto en el que nos interesa detenernos, fueron algunos espacios e instancias de interacción entre docentes de diferentes campos que se generaron de manera diversa para transitar la contingencia y poner en palabras lo inenarrable. Allí se crearon alianzas cimentadas por afinidades temáticas y personales que luego de la salida del aislamiento continuaron en forma de proyectos y propuestas compartidas. En ese contexto se gestó la posibilidad de esta entrevista con Rodolfo Rozengardt, Licenciado y Profesor en Educación Física, Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata y referente a nivel nacional y regional del campo de la Educación Física con quien imaginamos la posibilidad de dialogar en torno a la necesidad de repensar la relación entre prácticas corporales y escuela en la pospandemia.

Entre fines del siglo XX y principios del XXI se materializaron en la investigación y en la producción escrita algunos cambios que se venían vislumbrando desde la década del 1970 en las prácticas corporales escolarizadas. En nuestro país las publicaciones de Rozengardt, haciendo un trabajo de historización sobre la disciplina³, introdujeron un intenso debate entre referentes latinoamericanos del área que produjeron importantes cambios en las prácticas de las y los profesores de Educación Física. En 2009 (paradójicamente meses antes de la pandemia de la Gripe A) se realizó en la provincia de La Pampa un congreso de Educación Física, organizado por Rozengardt y con la presencia de los referentes más importantes del campo, que fue una influencia altamente positiva para muchos docentes que comenzábamos a re pensar nuestras prácticas y los supuestos teóricos que habían cimentado nuestra formación.

Esta entrevista realizada al profesor e investigador Rodolfo Rozengardt a fines de 2021 ofrece algunas ideas sobre el campo de la Educación Física que traspasan la propia disciplina, siendo de interés para todas y todos los que trabajamos en el ámbito educativo.

F_ Rodolfo, sos una persona que ha investigado y ha teorizado sobre la Educación Física como disciplina y sobre todo que también se ha tomado el trabajo de historizar sobre la misma. Lo primero que queremos consultarte, ¿cómo pensás que interpeló la pandemia a la Educación Física en la escuela?

R_ Bueno, a ver, me resultaría difícil generalizar ¿no? Yo creo que es difícil decir qué pasó con la Educación Física y la pandemia en distintos lugares, en diferentes países y ciudades, en distintas escuelas, con distintos profesores. Hay muchas manifestaciones particulares. Lo que sí, yo creo es que en términos generales la pandemia, el aislamiento, el uso de otros contextos de enseñanza, generó desafíos muy fuertes que puso en evidencia dos problemas fuertes que tiene la Educación Física. Por un lado, qué hacer con la palabra. La Educación Física está sostenida sobre un contacto directo cuerpo a cuerpo, sobre un territorio compartido donde lo que se pone en juego la necesidad de moverse. Mover los cuerpos, una presencialidad corporal directa, un contacto corporal entre los sujetos que participan. En la tradición de nuestro campo hubo históricamente poca apelación a la palabra, al conocimiento conceptual, a la fundamentación, la reflexión y la revisión; o sea una limitación en lo referido a la palabra. Esto se puso evidentemente en crisis en la situación en la cual el contacto corporal se tuvo que establecer desde una distancia virtualizada, donde el contacto cuerpo a cuerpo o la mirada de todos con todos se puso en crisis. Y se mediatizó entonces la palabra, emergió en otra dimensión y acá me parece que es uno de los desafíos que habría que ver cómo se fue resolviendo en cada uno de los casos. Me parece que ésta es una de las cosas que habría que investigar. ¿Qué pasó con este reemplazo o esta superposición o esta necesidad de apelar a la palabra como para mantener el vínculo pedagógico aún con esta virtualización de los cuerpos, con esta pixelación, digamos, de nuestra realidad corporal? Yo creo que algunos profesores han resuelto maravillosamente bien esta situación, incluso manteniendo a través de la imagen una corporalidad bastante intensa, aún con este distanciamiento. En estos casos la palabra ocupó un lugar distinto, lo cual remite a un problema anterior, que es que nos pone en evidencia justamente la ausencia de la palabra o un uso conflictivo, poco valorado de la palabra.

La otra problemática es la presencia dominante en la escuela, sobre todo en la escuela secundaria (pero de alguna manera también en la primaria) del deporte como contenido fundamental. También como modo de establecer valores corporales, modos de actuar, desde el estereotipo y la monocultura que ha invadido los espacios de la Educación Física dejando un lugar periférico para otros contenidos muy importantes. Por ejemplo, el juego, que para nosotros es un elemento central y que está siendo desde el punto de vista de su jerarquía raleado, así como los contenidos referidos a las prácticas expresivas, las gimnasias y las acciones en la naturaleza.

P_ Tomando en cuenta tus reflexiones sobre lo ocurrido en pandemia ¿Cómo observás el contexto que estamos transitando que podríamos llamar de post pandemia (2020 2021)?

R_ Hubo un tema con el deporte. Primero hubo una suspensión de los eventos masivos, luego de a poco se empezó a hacer el deporte cerrado sin público y por otro lado la gente no podía concurrir a los espacios para para hacer este tipo de actividades. Ahí nos quitaron uno de nuestros recursos principales como profesores. En ese sentido me parece que ha habido un corrimiento de la Educación Física y esto nos viene a sacudir un poco y nos habilita a pensar qué nos requirió la pandemia. Cuando la gente pedía por el profe de Educación Física ¿qué pedían? Porque el deporte dejó de ser el elemento central entonces nos requerían otras cosas: ejercicios para cuidarnos, ejercicios para adelgazar, ejercicios para flexibilizarnos. También nos pidieron juegos de todo tipo: para poder hacer en la casa, para hacer con compañeros, para hacer en red, para intentar pasarla bien en una situación de mucho encierro. Diría que entonces, el juego, la gimnasia, la palabra y los contenidos conceptuales en general han empezado a tallar de otro modo.

En síntesis, la respuesta a lo sucedido en pandemia y post pandemia sería: no sé bien qué pasó. Porque no puedo generalizar, pero sí sé que hemos estado sometidos a complejos desafíos. Habrá que averiguar y habrá que preguntar y habrá que investigar a fondo y traer muchos casos y anécdotas de los que podemos aprender. Por ejemplo, lo relacionado a la utilización de la tecnología que es algo a lo que los profesores no estábamos acostumbrados a usar como instrumento didáctico de nuestra disciplina. Me parece que desde el teléfono celular, todo lo que tiene que ver con internet, todos los motores de búsqueda, etc. Pienso que esto era algo que estaba a la mano, pero que no usábamos. Me parece que se ha empezado a usar y debe haber seguramente muchísimas experiencias muy ricas, todo lo que significa la gamificación, por ejemplo, que se está empezando a usar en muchos lugares, el uso de juegos y deportes alternativos combinando tablero con la posibilidad de hacer algo en su casa o buscar en red con amigos me parece que ahí hay una búsqueda. Algunos profesores han hecho experiencias muy interesantes, pero bueno, no podría dar cuenta de una respuesta única sobre lo qué pasó, pero por estos lugares, me parece que tendríamos que ir buscando una narración de estos dos años de experiencia para identificar cómo salimos fortalecidos.

P_ Con respecto a esto que planteás te comento que acá en Mar del Plata hicimos un formulario preguntándole a los profesores, qué aspectos positivos veían en las prácticas que habían realizado en pandemia, qué cosas no realizarían más y si piensan que hubo una ruptura con sus prácticas anteriores. Nos sorprendió que la lista de cuestiones positivas fue más larga de lo que esperábamos. Rescataban muchas cuestiones que vos nombraste, por ejemplo, la gamificación; también la posibilidad de comunicarse con estudiantes que están fuera de la ciudad o imposibilitados de concurrir a la clase y pueden participar por vía virtual para mantener el vínculo pedagógico. También diferentes juegos que se realizaron, esta mezcla de tablero, tecnología y movimiento. Por otro lado, la mayoría pensaba que esto que pasó podría producir una ruptura con

prácticas tradicionales. Coincidimos, lo importante que es indagar en la fuente directa del fenómeno que son las y los profesores que estuvieron en el campo sosteniendo la actividad...

R_ De acuerdo. Esto tiene que ver con que se empieza a reconocer que el profesor Educación Física tiene un saber específico y que no siempre se valora. Porque en la práctica escolar cotidiana es el que juega con los chicos, es el que los disciplina, los ordena, los acomoda. Es una imagen de autoridad, una imagen de liderazgo fuerte. Todo eso en general se nos reconoce. Pero no ocupamos el lugar del saber, donde se identifiquen contenidos que se enseñan, vinculados a un conocimiento que tiene que ser transmitido. Esto último resulta más difícil. Me parece que asumir ese lugar del saber también es uno de los desafíos que tenemos que continuar y profundizar en el futuro.

P_ *Con las estudiantes de tercer año del Profesorado en Primaria hago una actividad donde en grupos escriben las diez primeras palabras que se les ocurre al pensar en Educación Física. La mayoría de las palabras que escriben tiene un carácter negativo hacia la disciplina: sufrimiento, burla, fracaso, vergüenza, aburrimiento... Lo he hecho durante muchos años y siempre me interpeló este imaginario negativo de las que van ser las futuras docentes, pero también equipos directivos en las escuelas...*

R_ Ahí es donde se dan las situaciones donde la directora dice bueno, ya que para mí la Educación Física fue un rol ligado a la disciplina, a lo que no se tiene que hacer... bueno, le voy a dar el mismo rol a esa actividad en mi escuela... voy a poner al profesor como el garante de la disciplina. Y la verdad que ese es un mal lugar para para la Educación Física. Muchas veces tenemos que remar con eso. Ese ejercicio que vos hacés (el de las palabras) está muy bien porque pone en evidencia la representación que traen y sobre esto te da la oportunidad de trabajar durante el resto del año construyendo otras miradas posibles....

F_ *Rodolfo, me parece que se teje ahí, en esa propuesta que realiza Pablo, a partir de indagar en las biografías, una cuestión que opera de fondo, que tiene que ver no solo con lo experiencial, sino también con algo que se vincula con la cultura institucional, que es algo así como una jerarquización entre campos disciplinares. Y esto te lo planteo como una hipótesis. Tal vez la Educación Física, es uno de los pocos espacios donde se promueven, de manera concreta, las prácticas corporales y se trabaja en una dirección que la escuela a veces impugna. Digo esto en función a las condiciones de trabajo. Por ejemplo, los espacios para las clases. Entiendo que muchas veces se relega a la Educación Física respecto de otros campos disciplinares. No sé si compartís esta opinión y digamos cómo se podría trabajar para para perforar un poco esa mirada.*

R_ Bien. Sí, yo creo que diste en el clavo con tus consideraciones. Digamos que básicamente todos somos productos de un pasado, de una historia. Y en todo caso si no nos gusta eso que heredamos tenemos que hacer algo para cambiarlo, como diría Galeano: somos lo que hacemos con lo que nos han adjudicado. O sea que tenemos que reconocer la realidad para poder decir, “soy un

agente de transformación”. Acá, creo que hay dos cosas: uno la escuela misma, la escuela moderna que se conforma en torno a una perspectiva disciplinadora. La escuela como tal, ya desde su origen jesuítico y luego hasta por lo menos mediados del siglo XIX, es una escuela que intentaba juntar a los chicos del pueblo, digamos reunirlos para calmarlos, para disciplinarlos, para que lograr obediencia. En ese contexto el cuerpo era algo a someter y a sedentarizar. Esto era lo que la escuela se proponía en algún momento. Luego, la necesidad de desarrollo del capitalismo del siglo XIX requirió que se pusiera el foco en lo cognitivo, en elementos de Ciencias Básicas, de Historia y Geografía. Todo esto heredado de los países centrales europeos, básicamente, que después se traslada a nuestros países. Esta escuela tiene una función disciplinadora y centrada en la lectura y la escritura. También es una escuela donde se impone el espíritu patriótico. En el caso de los varones se impone el espíritu militar y en las chicas aprender a controlar su cuerpo para el cuidado de la estética y las tareas domésticas. En este contexto la Educación Física utiliza recursos de prácticas corporales que estaban dando vueltas por ahí, fundamentalmente la gimnasia que se había desarrollado en los gimnasios de las grandes ciudades de Europa: Alemania, Dinamarca, Suecia, Francia. Esto se va incorporando de a poco a la escuela junto a los *sports* o deportes, dejando afuera un montón de otras prácticas ligadas al entretenimiento popular, al circo, a lo expresivo. Y esto fue claramente una decisión política porque lo lúdico, lo expresivo, lo más creativo, no ayudaba al disciplinamiento, sino más bien generaba caos y lo que se necesitaba en ese momento para el proyecto de dominación, era más bien orden. Entonces la Educación Física se queda con prácticas que producen efectos disciplinadores y no ligados al conocimiento. El conocimiento se resguarda para otras áreas más ligadas al formato escolar, vinculado a la palabra y la escritura.

La cultura escolar refuerza de esta manera, influenciada además por la tradición cristiana, la separación de cuerpo y mente o cuerpo y alma, donde el cuerpo es lo malo, lo sucio, lo que hay que ir controlando para que seamos santos. Fíjate incluso, que la materia vinculada a lo corporal empieza a llamarse Educación Física, cosa que no ocurre con Matemática, Lengua ni Ciencia, no es educación matemática ¿qué pasa con eso? ¿hay que recordar que se trata de educar? ¿por qué hay que recordar? Porque en realidad matemáticas claramente tiene un contenido tiene un objeto de enseñanza que tiene que ver con el cálculo, la historia tiene también un objeto recortado, la geografía también. Hay objetos de conocimiento recortados para transmitir. No pasa esto con la Educación Física ¿qué es física? O sea, está claro que no hay un objeto de conocimiento para transmitir. Bueno esta es nuestra acta de nacimiento. A partir de ahí hubo que ir recomblando, recalculando y planteando otras cosas. Con el tiempo se han producido cambios y de a poco los profes han ido construyendo otras posibilidades. Pero este marco fundacional sigue siendo muy fuerte. La escuela sigue sin valorar a la cultura corporal, no la valora como cultura, en todo caso la valora como recurso de entretenimiento, como descarga de energía, como organización del tiempo escolar, como búsqueda de atractivos para que los chicos estén interesados en algo. Todo eso es bien visto, pero no como objeto de conocimiento. Aunque hoy se dice que el deporte es algo muy importante para la vida, no es tomado como un contenido escolar importante en el sentido del saber. Esta práctica pasa a ser solo una reproducción de la cultura deportiva. En ese sentido podríamos decir que otra complicación es que la invasión de la

cultura deportiva federativa de los clubes en la escuela tiende a reproducir el fenómeno competitivo cuando claramente la escuela tiene una función que es totalmente diferente a la del club. La escuela no tiene por qué copiar el deporte federativo, sino que su función es garantizar el acceso a la cultura universal para todos y la formación de ciudadanos.

Ahí se generan situaciones críticas donde es muy importante que los profesores puedan ir adoptando posiciones claras que disputen esos significados y pongan la Educación Física en un lugar de valor. No porque sea más importante que otros campos, sino porque también es un elemento de Cultura a transmitir y hay saberes y conocimientos para elaborar. Y hay un ciudadano para formar, un espíritu universal y al mismo tiempo la posibilidad de rescatar los juegos y las tradiciones de cada grupo de chicos que van a la escuela.

F_ Me parece que ahí hay una tarea fuerte para realizar. Infiero Rodolfo, por lo que decís, que además de todo esto que vos desarrollás, también sea preciso revisar prácticas hegemónicas al interior del campo que no vienen por herencia o reproducción, sino que puede ser por comodidad o por hábito... ¿En qué medida se puede pensar un escenario diferente, con otro tipo de propuestas, que recupere el deporte, que recupere la Gimnástica, pero que también habilite otros tipos de experiencias?

R_ Correcto, bien efectivamente, yo creo que la Educación Física tiene varias disputas que hacer. Como todo campo está en movimiento, en disputa con otros campos y al interior mismo. También digamos, se van posicionando distintas maneras de entender el lugar de cada uno y de nuestro campo. Me parece entender por un lado, que en la escuela la Educación Física tiene que hacerse otro lugar, tiene que construir un lugar diferente, cosa que viene haciendo y hay muchos antecedentes interesantes, un poco esto que hablamos anteriormente de la pandemia. Decíamos hace un ratito lo que ha generado esta crisis: decir, bueno, hay un saber tuyo, ayúdame a constituirme como sujeto a partir de compartir ese saber que vos tenés y que podamos crecer juntos, me parece que ahí hay un elemento, ¿no? O sea, instalarlos cada vez más claramente como un lugar de conocimiento, de producción, de transmisión de un saber que está fundamentado, que es amplio y que existen manifestaciones propias de la cultura ancestral, por ejemplo, pero también de la cultura universal, digamos, poder instalar estas ideas al interior del campo.

P_ ¿Y cómo pensar en alternativizar nuestras prácticas? Tomando esta palabra que usaste vos al principio de la entrevista.

R_ Creo que pensar en alternativas, no para dejar de lado lo bueno que se puede estar haciendo. Por ejemplo, en la enseñanza del deporte revisando el modo y el sentido. No solo para que los chicos hagan deporte, sino también para que se apropien de un elemento de la cultura. Y al mismo tiempo pensar que los niños y jóvenes son sujetos que tienen que jugar y a partir de esa práctica puedan disfrutar, pasarla bien. Y junto con esto, además pensar en otros contenidos que no son deportes, que son fundamentalmente juegos, gimnasias, actividades en el medio natural.

Son muy importantes también las actividades expresivas, la realización de movimientos que no provienen de la imposición dominante, que son disruptivos. Porque el espacio de juego, por ejemplo, en la Educación Física es un espacio de alegría, de participación, de compromiso, de libertad. Por lo tanto, es un espacio donde se genera la posibilidad de revisarse a sí mismo. Si es que uno aplica después una mirada reflexiva, o sea le da lugar a analizar qué nos pasó mientras jugábamos, o sea, empoderarse de los saberes que el juego mismo de alguna manera posibilita, lo mismo que juegos y deportes alternativos y otros elementos culturales, todo lo que sea organización autoorganizativa para hacer experiencias motrices, para hacer experiencias en el medio natural, para el cuidado del medio ambiente, me parece que todo esa alternativización ayuda a mostrar caminos distintos a al discurso único.

P_ Hay un autor e investigador sobre prácticas corporales brasilero que se llama Valter Bracht, que es amigo tuyo y que desarrolló el concepto de cultura corporal y de movimiento y que cuando lo leímos nos cambió un poco algunas perspectivas sobre lo que veníamos pensando y trabajando....

R_ Sí, Valter trabajó con la idea de los objetos valiosos de la cultura. Cambiar la posición “aplicacionista”; esto que somos los que hacemos jugar y correr a los chicos y ponernos en el lugar de aquellos que llevamos a la escuela la cultura corporal y del movimiento, que es una cultura que tiene una presencia muy fuerte en la sociedad actual y que es necesario enseñarla, recrearla y también interpelarla, porque la cultura de movimientos así como cualquier otra forma de cultura viene muy teñida de valores que hay que revisar, que hay que enfrentar, que hay que posicionarse. La escuela debe poner en tensión la cultura recibida: la cultura familiar, la cultura de los medios de comunicación, la cultura del mercado, la cultura política, la cultura científica. Ponerla en tensión y tratar de que los chicos, nuestros estudiantes, niños, niñas, jóvenes se den cuenta de la importancia de tomar posicionamiento sobre los saberes que circulan en la escuela. Por ejemplo, en el caso de la cultura del movimiento revisar los sesgos machistas. La resistencia de muchos docentes a las clases mixtas por diversas razones: que no se pueden tocar, que no pueden compartir, que las chicas son más débiles, etc. Poner estas cosas en discusión y asumir la tarea política de la escuela de formar ciudadanos y ciudadanas que puedan participar y ser transformadores de su propia realidad.

F_ Bueno, a propósito de lo que veníamos pensando para la entrevista, diste cuenta de uno de los de los puntos de tensión que nos interesaba recuperar, que tenía que ver con la cuestión de género. Están en las escuelas las prácticas habituales de la separación de las clases por sexo. Incluso en los deportes también está muy fuertemente la división de mujeres y varones. La pregunta tiene que ver con pensar qué alternativas se podían llegar a imaginar en relación con esas prácticas habituales.

R_ Creo que es necesario buscar estrategias donde realmente haya un proyecto de espacios compartidos. Me parece que son dos estrategias que hay que manejar políticamente. Estrategias que ayuden a combatir la segregación tanto de las mujeres como personas con otras orientaciones sexuales, protegiendo espacios específicos y por otro lado crear espacios

compartidos. A mi modo de ver son estrategias que tenemos que ir transitando ya que no hay fórmulas. Hay que actuar, reflexionar y evaluar estos nuevos procesos de convivencia.

P_ Bueno Rodolfo estamos muy agradecidos de haber contado con tu palabra, con tu mirada. Sos un referente fundamental de la Educación Física de la región con tus importantes trabajos de investigación y de escritura. Siempre con la intención de socializar, agrupar y generar lazos desde hace mucho tiempo en nuestra disciplina. Fue para nosotros una alegría poder compartir esta charla.

R_ Les agradezco por permitirme realizar estos intercambios con compañeros docentes y esperamos que nuestras reflexiones sirvan a otros y se profundicen.

¹ Profesor en Educación Física (ISFD Nº 84 de Mar del Plata). Licenciado en Actividad Física y Deportes (UFLO). Diplomado en Ciencias Sociales con orientación en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO). Magister en Práctica Docente (UNR). pablomigliorata@gmail.com

² Magíster en Práctica Docente (UNR) y Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP), Profesor y Licenciado en Ciencias de la Comunicación (UBA). Docente e investigador de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. fayciriet@gmail.com

³ (Rozengardt, R. 2006. Notas históricas para la identidad de la Educación Física. Apuntes de historia para profesores de educación física. Buenos Aires: Miño y Dávila)



Guillermo Dibbern

NADAESCOMOLOVES es un proyecto artístico, formado por un conjunto de obras con técnicas ópticas que se animan a desafiar tu percepción.

La sola observación de un cuadro no es suficiente. Se requiere del movimiento y de la curiosidad para poder interactuar y descubrir el mensaje. Así es que comienza un juego entre tu mirada, tu mente y la realidad.

Elegimos una forma de transformar el Arte en una experiencia para todos, de cualquier condición cultural y social, desde niños hasta adultos y desde artistas destacados hasta gente que jamás se detuvo a mirar un cuadro.

El concepto nadaescomoloves se define en sí mismo. La experiencia vivida al interactuar con las obras lo valida. Pero en la mayoría de los casos va más allá del efecto óptico.

El espectador pasa por diferentes sensaciones en el proceso de observación.

*Primero surgen dudas, **“¿qué es esto, qué estoy viendo?”***

*Luego curiosidad, **“¿pero cómo está hecho?”***

El participante comienza una exploración del objeto.

*Posteriormente se sorprende y comparte su descubrimiento, **“miraaa, movete, míralo desde acá”**.*

Luego los rostros se manifiestan y el cuerpo se mueve, el cuadro y la persona son uno, y juntos completan la experiencia.

Siempre se disfruta y se interpreta el contenido artístico con la mirada de cada uno.

La técnica principal es la perspectiva inversa, creada por Patrick Hughes en los años 60, a la que ahora se suman multidisciplinas como diseño digital, fotografía, pintura, diseño estructural, artesanía y tecnología de realidad aumentada.



Antonio Aquilia

CAMINAR mirando

lo hacemos a diario: para no caer, para llegar destino.

MIRAR caminando

lo hacemos a diario: para salir al mundo, para reconocerlo, para pasearnos.

Caminar PARA VER

ver más, ver distinto; coreografiar ojo y cuerpo en un paseíto en zigzag para entrar en el juego, para caer en la ilusión, en el encanto:

de eso se trata y no lo hacemos a diario.

Doblarle la apuesta a la ilusión perspectiva; el encanto del encanto, o encanto :

ya no -o ya no sólo- admitir profundidad en 2D, o pactar alegremente con el absurdo de paralelas que convergen en puntos impropios, fugándose acá lejos, en el mismo plano.

Sino además: sostener el engaño aprendido, la conciencia del ojo crédulo, demiurgo; y sumar la complicidad del cuerpo en el estímulo a este loco-moverse, ajustando la vista a un horizonte inestable, y desde allí complotar la necesaria inversión de la regla: que lo que se divisa al fondo, está al frente que los últimos (planos) serán los primeros que el lejos nos roza

que la fuga es siempre hacia adelante.

(Técnicamente: artefactos recreados a partir del método de la "perspectiva inversa"; con imágenes digitales intervenidas, montadas en estructuras que, a modo de chasis o carrocerías, vehiculizan los desplazamientos de cuerpos, ojos, planos e ideas del mundo).

Mariana Puga

Texto curatorial en las muestras del Centro Cultural Cabrales y Cultural Terminal Sur.