

Revista de **E**ducación

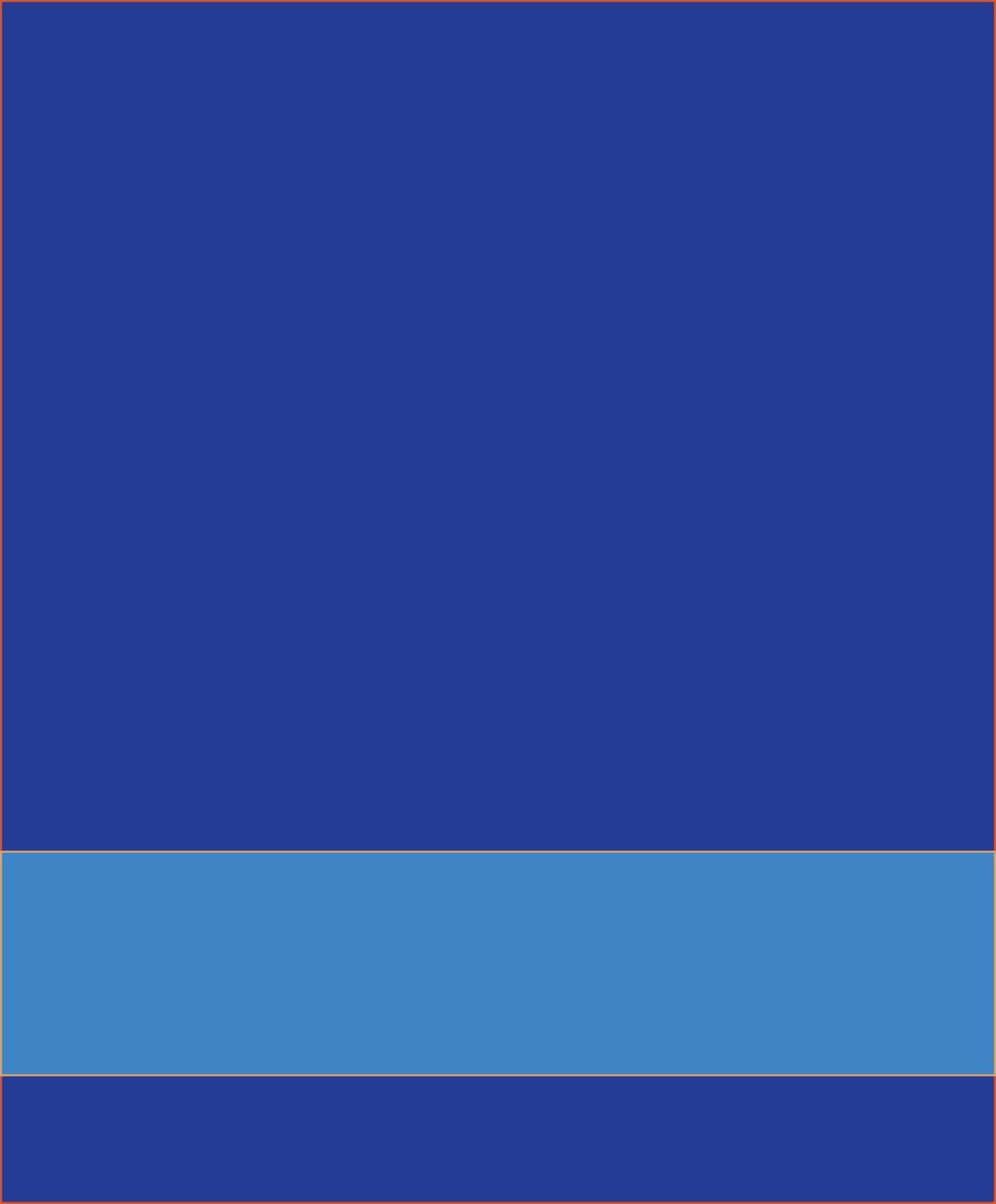
22

ISSN 1853-1318
ISSN 1853-1326 (en línea)
Año 12 - Número 22
Enero - Abril 2021



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





Revista *de E*ducación



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



eudem



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

Autoridades:

Decana: Dra Silvia Sleimen

Vicedecano (cargo de la Secretaria de Investigación): Dr. Federico Lorenç Valcarce

Secretaria Académica: Esp. Gladys Cañueto

Secretaria de Coordinación: Mag. Marcela Ristol

Secretaria de Extensión: Prof. Paula Gambino

Coordinadora Área Posgrado: Dra. Sonia Bazán

Directora del Departamento de Ciencias de la Educación: Dra. María Marta Yedaide

AÑO XI – N° 21.1

Enero – Abril 2021

ISSN 1853-1318 (Versión impresa)

ISSN 1853-1326 (Versión en línea)

Dirección:

Departamento de Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata

Funes 3350 - Nivel +6

7600 - MAR DEL PLATA - Argentina

Telefax: 54-223-4752277

Mail: reveduc@mdp.edu.ar

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

La REVISTA DE EDUCACIÓN ha sido incorporada a:



Compaginación: Lic. Braian Marchetti

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

REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

DIRECTOR: María Marta Yedaide (UNMDP)

SECRETARIA: Laura Proasi (UNMDP)

Canje Institucional: Alicia Beatriz Hernandez (UNMDP)

Auxiliar administrativa: Prof. Marina Ferrari (UNMDP)

COMITÉ EDITORIAL

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

Patricia Demuth - Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

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

Marcelo Vitarelli - Universidad Nacional de San Luis, Argentina

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

Graciela Flores - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

COMITÉ DE REDACCIÓN

Sebastian Trueba - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

María Andrea Bustamante - Instituto Superior de Formación Docente N°19. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Verónica Ojeda - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Ana Siccardi - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

COMITÉ DE REFERATO INTERNACIONAL

Carina Kaplan – Universidad de Buenos Aires

Valentín Cricco – Universidad de Morón

Mónica Pini – Universidad Nacional de General San Martín

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

Gustavo Fischman – Arizona State University

Angel Díaz Barriga – UNAM

Manuel Lorenzo Delgado – Universidad de Granada

Angel Perez Gomez – Universidad de Málaga

Manuel Fernández Cruz – Universidad de Granada

Jesús Domingo Segovia – Universidad de Granada

Vilma Pruzzo – Universidad Nacional de La Pampa

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

Tomás Sola Martínez – Universidad de Granada

Alicia Camilloni – Universidad de Buenos Aires

María Teresa Sirvent – Universidad de Buenos Aires

Susana Carena – Universidad Católica de Córdoba

Violeta Guyot – Universidad Nacional de San Luis

Silvia Vilanova – Universidad Nacional de Mar del Plata

Antonio Medina Rivilla – UNED

Luis Porta - Universidad Nacional de Mar del Plata

Enrique Gervilla Castillo – Universidad de Granada

Susana Celman – Universidad Nacional de Entre Ríos

María Borgström – Södertorns University – Estocolmo

Ana Graviz – Södertorns University – Estocolmo

José Yuni – Universidad Nacional de Catamarca

María Cristina Nosei – Universidad Nacional de La Pampa

Antonio Bolívar Botía – Universidad de Granada

Graciela Merino – Universidad Nacional de La Plata

Ana Candreva – Universidad Nacional de La Plata

Pablo Vain – Universidad Nacional de Misiones

Sonia Bazán - Universidad Nacional de Mar del Plata

Lázaro Rodríguez Oliva – Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello

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

Marta Osorio Malaver – USTA, Bogotá

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

Oresta López Pérez – Colegio de San Luis, México

Miguel A. Martín Sánchez – Universidad de Extremadura

Ana Cambours de Donini – Universidad Nacional de General San Martín

María Soledad Ramirez Montoya – Tecnológico de Monterrey

Adela Coria – Universidad Nacional de Córdoba

Liliana Sanjurjo – Universidad Nacional de Rosario

Liliana Campagno – Universidad Nacional de La Pampa

María Teresa Alcalá – Universidad Nacional del Nordeste

Ana Elvira Castañeda Castillo – USTA, Bogotá

José Luis Jiménez Hurtado – USTA, Bogotá

Susana M. Cordero – Universidad Nacional de Mar del Plata

Delfina Veirave – Universidad Nacional del Nordeste

Sumario

<ul style="list-style-type: none"> • EDITORIAL • ARTÍCULOS MONOGRÁFICO 	<p>Parte I- Monográfico: Formación, trabado docente y desigualdades. Contribuciones y debates a partir del III Coloquio de Investigación Educativa 2019 Raúl Menghini y Jonathan Aguirre 9</p> <p>Parte II- Presentaciones independientes: (las otras) urgencias en tiempos de caminos que se vuelven preguntas María Marta Yedaide 14</p> <p>Agotamientos y esperanzas en el hacer docencia en contextos de pobreza urbana de sociedades del rendimiento <i>Exhaustions and hopes in teaching in urban poverty contexts of performance societies</i> Eduardo Langer..... 23</p> <p>¿Hacia dónde va el trabajo docente en secundaria? Análisis de su reconfiguración en dos políticas provinciales recientes <i>Where does the work of the secondary school teacher go? Analysis of its reconfiguration in two recent provincial policies</i> Verónica Tobeña y Mariana Nobile 41</p> <p>Contribuciones y debates sobre el trabajo docente universitario: una revisión de los estudios sobre el tema en Argentina <i>Contributions and debates on university teaching work: a review of studies on the subject in Argentina</i> Verónica Walker 65</p> <p>Formación docente, inclusión digital y desigualdad educativa. Reflexiones narrativas sobre la discontinuidad de políticas y programas inclusivos en el nivel formador <i>Teacher training, digital inclusion and educational inequality. Narrative reflections on the discontinuity of inclusive policies and programs at the training level</i> Braian Marchetti, Jonathan Aguirre 87</p> <p>Seducción Pedagógica. Los saberes de la formación docente inicial ante los regímenes atencionales de los tiempos digitales <i>Pedagogical seduction. The knowledge of initial teacher training in the attention regimes of digital times</i> Luciano De Marco..... 109</p> <p>Repensar el trabajo docente en torno a la escritura en la formación de ingenieros <i>Rethinking teaching work around writing in engineering education</i> Macarena Nadal, Nara Alegre, Florencia Rosso, María Isabel Pozzo 131</p>
--	--

Sumario

• ARTÍCULOS

<p>Docentes y estudiantes en busca de respeto. Un análisis de los vínculos intergeneracionales en contextos de desigualdad de las escuelas secundarias argentinas Teachers and students looking for respect. An analysis of intergenerational links in contexts of inequality in Argentine secondary schools Andrea Iglesias y Verónica Silva.....</p>	149
<p>La práctica docente en comunicación como intervención política y pedagógica Teaching practice in communication sciences as a political and pedagogical intervention Nadia Soledad Schiavinato.....</p>	171
<p>La necesidad de soporte afectivo en jóvenes del sistema educativo The need for affective support in young people in the educational system Carina V. Kaplan, Dario H. Arévalos</p>	193
<p>Actividades Profesionales Reservadas en Argentina: Orígenes y Actualidad Reserved Professional Activities in Argentina: Origins and Current Situation Cintia E. Citterio, Héctor M. Targovnik.....</p>	209
<p>Los distintos sistemas de ingreso a las escuelas secundarias de Universidades Nacionales en Argentina. Análisis normativo y efectos en su alumnado Different admission systems to secondary schools of National Universities in Argentina: Normative analysis and effects on its students Mariano Anderete Schwal.....</p>	219
<p>“Es posible construir la paz, lo estamos haciendo”. Experiencias de padres y madres de familia de escuelas primarias en Chiapas, México “It is possible to build peace, we are doing it”. Experiences of parents of primary schools in Chiapas, Mexico José María Duarte Cruz</p>	243
<p>Desafíos en el escenario de la pandemia en universidades del conurbano bonaerense From face-to-face to online university teaching. Challenges to Buenos Aires suburban universities (universidades del conurbano bonaerense) in the context of the COVID 19 pandemic Stella Maris Muiños de Britos, Ana Cambours de Donini, Karina Fabiana Lastra.....</p>	263
<p>Financiamiento de la educación en el Paraguay. Nuevos enfoques para pensar la transformación educativa Financing education in Paraguay. New approaches to thinking about educational transformation Jorge García Riart.....</p>	283

Sumario

La Educación, la Entropía, el COVID 19 y la Gestión de la Calidad Education, Entropy, COVID 19 and Quality Management Gustavo M. Gómez Braun	299
Percepción de los alumnos con aptitudes sobresalientes de la didáctica matemática Students' perception with aptitudes of outstanding math didactic skills Oswaldo González Corona, Maria Jose Licea Salinas, Sandra Luz Guerrero Ramírez.....	317
El apoyo escolar con visión sociocomunitaria School support with socio-community vision Graciela Iturrioz.....	335
Percepciones de los licenciados en educación preescolar sobre su formación inicial y desempeño profesional Perceptions of graduates in preschool education about their initial training and professional performance Esmeralda Jiménez Fuentes, Rodrigo Ramos Flores, Vianey Muñoz Santacruz, Pascuala Avendaño Báez.....	345
Regulación epistémica y formatividad ideológica en los textos escolares de enseñanza primaria del programa estético oficial peronista (1952-1955) Epistemic Regulation and Ideological Formatting in Elementary School Textbooks of the Official Peronist Aesthetic Program (1952-1955) Diego Nicolás Massariol	363
La documentación narrativa como estrategia para re-pensar la enseñanza del Algebra en carreras de Ingeniería Narrative documentation as a strategy to reconsider Algebra teaching in Engineering careers María Laura Distéfano, María Carmen Quercia	385
La enseñanza de la geometría en la escuela secundaria argentina: análisis de un diseño curricular The teaching of geometry at Argentine high school: analysis of a curricular design María de la Trinidad Quijano, Ana Rosa Corica	403
La influencia de las teorías críticas en la pedagogía de la liberación The Influence of Critical Theories on the Pedagogy of Liberation Jessica Lourdes Villamar Muñoz, Pablo Andrés Heredia Guzmán, Diego Patricio Vera Veliz	419

Sumario

	<i>Ante la furia, un canto: narrativas y resistencias en las trayectorias de maestros y maestras a propósito de la violencia en sus territorios</i> <i>Facing the fury, a singing: narratives and defiances along the teachers' paths regarding the violence in their territories</i> Erica Elexandra Areiza Pérez	437
• ENTREVISTA	<i>Aproximaciones al estudio de las políticas públicas educativas desde un recorrido biográfico con Renata Giovine</i> <i>Approaches to the study of educational public policies from a biographical journey with Renata Giovine</i> Braian Marchetti.....	461
• RESEÑAS tesis	<i>Las prácticas de enseñanza relacionadas con la educación sexual en escuelas medias de la Provincia de Santa Fe</i> Cecilia Inés Gangli.....	475
• RESEÑAS libros	<i>¿Quién controla el futuro de la educación?</i> Leonel Irungaray.....	483
	<i>La enseñanza en el contexto actual: repensar nuestras prácticas docentes para redescubrir el sentido de la escuela secundaria</i> Natasha Rodriguez.....	489
	<i>Historias de vida, reflexión y transformación educativa para la nueva ciudadanía</i> Anahí Salaverría.....	493
	<i>Sin pretextos para incluir</i> Ezequiel Casa.....	499
• RESEÑAS encuentros	<i>Docencia, formación e innovación desde temporalidades virtuales frágiles. Conversaciones oportunas en torno a los estudios comparados en educación.</i> Jonathan Aguirre.....	505
• EVENTOS	EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS 2020	513

María Marta Yedaide¹

El cierre de este año tan particular que transitamos nos encuentra, curiosamente, entusiasmados. Será que el campo de la educación se sostiene en las promesas, en esos horizontes utópicos que nos inspiran para andar y, entonces, las condiciones de inestabilidad, incertidumbre e incluso intermitente desesperanza han logrado traducirse en preguntas interesantes. Parece ya cierto que la desigualdad se ha hecho obscena, y esta pornografía nos exige aprovechar la interrupción y decidir. Como dice Sara Ahmed (2019: 437), “Cuando hay una crisis, tenemos que hacernos la pregunta “¿hacia dónde vamos?”. Cuando el camino se convierte en una pregunta, nos volvemos conscientes de la posibilidad. Nos volvemos conscientes de hasta qué punto no es necesario que vivamos la vida que vivimos”.

Ahora que el Coronavirus ha dispuesto las preguntas que importan, compartimos algunos sentipensamientos en esta Revista y a partir de dos grandes secciones. En primer lugar compartimos un **Monográfico** sobre la **Formación, trabajo docente y desigualdades**, coordinado por **Raúl Menghini** y **Jonathan Aguirre**. A esta valiosa obra le sucede un número de contribuciones independientes, satelitales y de inmenso valor político y coyuntural, que habilitan unas errancias geográficas y conceptuales deliciosas para la reinterpretación de los mundos que tenemos y aquellos que necesitamos.

Parte I- Monográfico: Formación, trabajo docente y desigualdades. Contribuciones y debates a partir del III Coloquio de Investigación Educativa 2019

Raúl Menghini² y Jonathan Aguirre³

Los entramados vínculos entre la formación, el trabajo docente, los procesos de escolarización y las desigualdades sociales han constituido, posiblemente, una de las mayores preocupaciones del campo de la investigación educativa en Argentina en las últimas décadas (Vasilliades, 2018). No es casual, por tanto, que la comunidad de investigadores en educación se preocupe por abordarla y actualizar no solo desde su indagación sino también desde las posibles líneas de intervención con el objetivo de contribuir a saldar, al menos en parte, la desigualdad socioeducativa contemporánea.

A partir de estas motivaciones, en el mes de junio de 2019 se realizó en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires el *III Coloquio de Investigación Educativa en Argentina*. El evento, en su tercera edición, buscó consolidar un espacio de encuentro académico, de cohesión y de fortalecimiento como comunidad académico-multidisciplinar de docentes-investigadores sobre la educación en sus diversos niveles y expresiones.

El mencionado Coloquio se propuso recuperar los principales debates educativos sobre el problema de la desigualdad a partir de diversos trabajos, producciones y contribuciones de investigadores y de grupos de investigación con amplia trayectoria en el campo educativo actual. Asimismo, el encuentro permitió avances en la construcción de una agenda de investigación que pueda servir de puente entre el balance de logros y deudas pendientes, y los necesarios aportes del campo para resolver los grandes desafíos de la educación en nuestro país⁴. El balance desarrollado en los coloquios anteriores evidenció la centralidad de la desigualdad social y cómo esta atraviesa el conjunto de las problemáticas educativas, en los sujetos, las instituciones y el sistema en general. Lejos de ser una cuestión nueva, la desigualdad constituye una característica histórica y estructural de las sociedades latinoamericanas, frente a la cual la educación se ha planteado tanto como su mero reflejo, como un mecanismo de su reproducción, como una forma de mitigar sus efectos o bien como una opción de superación y transformación.

En este marco, uno de los principales ejes que vertebraron las discusiones teóricas, epistémicas y metodológicas desplegadas en el Coloquio de Investigación Educativa 2019 fue el destinado a la “Formación, el trabajo docente y las desigualdades”. En él se reunieron contribuciones que abordaron el problema de la desigualdad a partir de investigaciones centradas en las trayectorias formativas de los docentes, en las condiciones de trabajo en las cuales desempeñan la profesión los y las docentes en Argentina, los contextos de la propia práctica docente, la construcción de saberes pedagógicos en territorios atravesados por la vulnerabilidad socio-económica, los cambios identitarios que transita la docencia en el despliegue de la profesión, la incidencia de las políticas educativas en los diversos niveles educativos y, principalmente, la incidencia que la desigualdad social genera en las biografías y trayectorias formativas y en el trabajo de formación de las instituciones. El debate entre investigadores se nutrió a partir de preguntas como qué lugar ocupan los y las docentes de los diferentes niveles del sistema educativo y en la educación con diferentes grados de formalización, cómo se posiciona la docencia respecto de los problemas de la educación y de las políticas educativas, qué cambios se están operando en la identidad profesional, cómo inciden las dinámicas de mercado en el trabajo docente, qué problemáticas comunes y específicas se presentan en la formación inicial para los distintos niveles del sistema educativo y entre institutos superiores y universidades, qué características presenta la formación continua de docentes, entre otras. Estos interrogantes también dieron lugar a la proyección de nuevas líneas de indagación e intervención.

A partir de la riqueza epistémica, teórica y empírica de los debates suscitados en el eje propuesto y con el objetivo de profundizarlos, la Sociedad Argentina de Investigación Educativa (SAIE) ha convenido junto con la **Revista de Educación** de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata la publicación

del presente *dossier* en torno a “Formación, trabajo docente y desigualdades”, cuya lectura permitirá profundizar la discusión acerca de las desigualdades sociales y su investigación e intervención en el campo de formación y el trabajo docente en sus distintos niveles educativos, modalidades y experiencias educativas.

Teniendo en cuenta que “para comprender la desigualdad y sus procesos de producción y reproducción es preciso tener presente que las prácticas humanas dependen tanto de la subjetividad de los actores sociales como del peso de factores de orden histórico estructural que, en gran parte, escapan al control de los agentes sociales (Tenti Fanfani, 2007: 98), los ocho artículos que se presentan en el *dossier* evidencian la diversidad de perspectivas y abordajes metodológicos acerca de los complejos vínculos que acontecen entre las trayectorias formativas de docentes, las condiciones de trabajo y las desigualdades socioeconómicas que se han manifestado más crudamente a partir de la pandemia COVID 19 que aún nos atraviesa.

El presente monográfico se enmarca en el **número 22/2021** de la Revista de Educación que publica el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, y está compuesto por ocho artículos, una entrevista, una reseña de tesis, además de comentarios de libros y eventos. El lector podrá observar en el recorrido textual que entre los artículos se evidencian experiencias profesionales y formativas disímiles entre sí, una marcada multidisciplinaria, polifonías de voces diversas y maneras múltiples de abordar la temática.

El artículo que inaugura el dossier tiene como autor a **Eduardo Langer** y se denomina *Agotamientos y esperanzas en el hacer docencia en contextos de pobreza urbana de sociedades del rendimiento*. Langer, a partir de una metodología exploratoria de investigación cualitativa -basada en la administración de entrevistas en profundidad a docentes que desarrollan sus tareas en escuelas secundarias del Partido de San Martín (Buenos Aires)-, describe la docencia en contextos de pobreza urbana. La hipótesis que se presenta es que en esas prácticas docentes se producen sensaciones contradictorias que se tensionan. Los resultados dan cuenta de maneras de hablar y sentidos de docentes que expresan cansancios, angustias y soledades en las vivencias cotidianas dentro y fuera de las aulas, así como también esperanzas por mejorar la escuela y la escolarización. Esas mochilas que cargan los docentes son parte del agotamiento como eje clave de lo contemporáneo y desde donde pensar las posibilidades de la educación hoy. El segundo trabajo que compone el monográfico se titula *¿Hacia dónde va el trabajo docente en secundaria? Análisis de su reconfiguración en dos políticas provinciales recientes*. Allí **Verónica Tobeña** y **Mariana Nobile** reflexionan sobre el modo en las políticas provinciales reconfiguran el trabajo docente, las condiciones que permiten dicha reconfiguración, así como las principales dificultades a las que se enfrentan esas políticas: la de las

escuelas PROA, en Córdoba y la reforma de la escuela secundaria en Río Negro. En ambas provincias se introducen cambios en las formas de contratación, en aspectos curriculares, así como en los procesos de enseñanza a partir del trabajo colaborativo e interdisciplinar de profesores. Sin embargo, ellas lo hacen apelando a estrategias disímiles que permiten reflexionar sobre los márgenes que tiene cada contexto provincial para diseñar políticas de cambio y sobre la exigencia que en materia de imaginación y creatividad política comportan los desafíos que la escuela secundaria tiene por delante. A partir del material empírico producido en una investigación que analizó políticas recientes de transformación del nivel secundario (UNICEF–FLACSO Argentina), las autoras vuelven sobre las condiciones laborales de docentes en las escuelas secundarias, a partir del análisis de esas políticas educativas sobre el mismo nivel en distintas jurisdicciones.

En *Contribuciones y debates sobre el trabajo docente universitario: una revisión de los estudios sobre el tema en Argentina*, **Verónica Walker** analiza la producción científica sobre la docencia universitaria en Argentina con el propósito de sistematizar y recuperar críticamente los aportes que, desde diferentes perspectivas, contribuyeron a configurar el trabajo docente universitario como objeto de investigación. La autora anticipa que la recuperación de la categoría de trabajo y la atención a la dimensión subjetiva y experiencial del trabajo docente en la universidad suponen un giro significativo que se enmarca en el resurgimiento en el campo de la investigación social de epistemologías centradas en el actor y sus experiencias, que otorgan centralidad a metodologías narrativas y biográficas. El cuarto artículo que compone el presente *dossier* se titula *Formación docente, inclusión digital y desigualdad educativa. Reflexiones narrativas sobre la discontinuidad de políticas y programas inclusivos en el nivel formador*. Allí **Braian Marchetti** y **Jonathan Aguirre** indagan narrativamente sobre las particularidades de un programa de inclusión digital como fue el Plan Conectar Igualdad (PCI) y sus líneas relativas a la formación de docentes, así como también las discontinuidades que estas políticas, entre otras, han sufrido en los últimos años en Argentina. Los autores describen las políticas de inclusión de tecnologías y las de formación docente que posibilitan dimensionar la apuesta estatal por reducir las desigualdades digitales, al tiempo que reflexionan sobre las rupturas y discontinuidades que se produjeron con el cambio de gobierno (2015-2019). Metodológicamente, el artículo se vale del enfoque de investigación biográfico-narrativo con el objetivo de recuperar las voces y experiencias de funcionarios, coordinadores jurisdiccionales y especialistas de la formación docente que han sido parte de los cambios acontecidos.

El siguiente artículo corresponde a **Luciano De Marco** y se denomina *Seducción Pedagógica. Los saberes de la formación docente inicial ante los regímenes atencionales de los tiempos digitales*. El autor sitúa dichos saberes en la escuela secundaria y parte de la hipótesis en torno a la cual los saberes de

la formación inicial son tensionados en las prácticas docentes por la emergencia de nuevas subjetividades. Afirmar que en la residencia docente, las/os estudiantes realizan propuestas pedagógicas que dialogan con los regímenes atencionales de sus alumnos/as. Allí los saberes dominantes (qué y cómo enseñar) se entranan con saberes técnicos sobre el funcionamiento de los dispositivos y saberes sobre los códigos de sociabilidad de las nuevas generaciones. A partir de información producida en una investigación en curso, el escrito indaga sobre las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos que las/os estudiantes de profesorado despliegan durante la residencia docente, las dificultades con que se encuentran y los procesos de invención y búsqueda de esas estrategias y recursos que llevan a cabo.

El sexto artículo que se presenta tiene como autoras a **Macarena Nadal, Nara Alegre, Florencia Rosso y María Isabel Pozzo** y se titula *Repensar el trabajo docente en torno a la escritura en la formación de ingenieros*. En él examinan el lugar de la escritura académica en el trabajo docente en carreras de ingeniería. Desde una mirada disciplinar particular, el objetivo del artículo consiste en identificar prácticas de enseñanza que involucren a la escritura en el ámbito universitario y en particular en el campo de las ingenierías. A tal efecto, se administraron cuestionarios semiestructurados a estudiantes y docentes, entrevistas y observación no participante. Los resultados revelan la existencia de prácticas de enseñanza en las que el lenguaje simbólico ocupa un lugar primordial, relegando a la alfabetización académica a un mero plano instrumental, aunque adquiere relevancia en la evaluación sumativa.

Andrea Iglesias y Verónica Silva, por su parte, con el trabajo *Docentes y estudiantes en busca de respeto. Un análisis de los vínculos intergeneracionales en contextos de desigualdad de las escuelas secundarias argentinas* abordan las relaciones de respeto en los vínculos intergeneracionales entre docentes y estudiantes de escuelas secundarias a la que asisten jóvenes de sectores populares. Se retoman para ello dos investigaciones doctorales recientes: la primera analizó la relación entre las trayectorias de formación docente y las estrategias de inserción laboral de profesores/as principiantes que se insertan en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; y la segunda indagó los vínculos de respeto que se despliegan en escuelas secundarias urbanas periféricas en las Ciudades de La Plata y Posadas desde la perspectiva de las/os jóvenes estudiantes. Desde un enfoque cualitativo, a partir de entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes, y observación participante en escuelas secundarias y en instituciones de formación de docentes, ambas investigaciones se enfocaron en los vínculos entre estudiantes y docentes en el contexto de la obligatoriedad del nivel y las desigualdades existentes.

El último artículo que compone el presente *dossier* se denomina *La práctica docente en comunicación como intervención política y pedagógica*. Su autora, **Nadia Soledad Schiavinato**, profundiza en la caracterización y valoración que las/os profesores de Comunicación graduados de la UBA otorgan a su tarea docente. Allí trabajó en base a un diseño de investigación cualitativo cuya principal herramienta fue la entrevista en profundidad, realizada a través de cuestionarios semiestructurados. El universo de análisis estuvo conformado por quince graduadas/os del Profesorado en Ciencias de la Comunicación de la UBA que ejercen la docencia en escuelas de Nivel Secundario en el Gran Buenos Aires. Entre los hallazgos más importantes de la investigación se destaca la presencia de condiciones de desigualdad social y económica a lo largo de la formación de estos docentes, quienes en gran medida se sienten ajenos a la universidad, aun cuando han transitado por ella durante muchos años. En segundo lugar, se verifica que los graduados valoran su tarea como una práctica política y pedagógica con implicaciones personales que van más allá de ser una fuente de ingresos.

En la sección de **Entrevistas** se presenta una conversación de **Braian Marchetti** con la Dra. **Renata Giovine**. La defensa de la democracia y la construcción de un sistema educativo más justo son el punto de partida de la reconocida investigadora para realizar un recorrido sobre su trayecto formativo y sus intereses académicos en torno a las políticas socioeducativas contemporáneas, y al mismo tiempo, realizar un análisis sobre los desafíos que asume el sistema educativo argentino en el contexto de las medidas de aislamiento producto de la pandemia del COVID-19. Una entrevista que conjuga aspectos biográficos, formativos, temáticos y metodológicos en torno a un objeto complejo y dinámico como son las políticas educativas y sus vínculos con el sistema educacional en su conjunto.

Parte II- Presentaciones independientes: (las otras) urgencias en tiempos de caminos que se vuelven preguntas

Esta segunda sección del Número actual de nuestra Revista compila producciones dispersas en sus intereses pero afiliadas en sus preocupaciones, todas de valor sustantivo para la pedagogía entendida como cualidad política de la cosa pública. La primera de las contribuciones, en las cuidadosas y comprometidas manos de **Carina Kaplan** y **Dario Arévalos** se denomina *La necesidad de soporte afectivo en jóvenes del sistema educativo* y se propone comprender las relaciones entre el ejercicio de la violencia contra el propio cuerpo y las experiencias de sufrimiento que estructuran la vida de jóvenes de educación secundaria. A partir de testimonios recogidos en un estudio socioeducativo realizado en dos escuelas secundarias públicas de zonas urbanas periféricas de la Ciudad de La Plata, es posible advertir que las prácticas alimenticias, los cortes en la piel y las adicciones son formas particulares de expresión

de la existencia corporal en la lucha por el reconocimiento, así como la importancia de ciertas redes de contención como soporte afectivo para posibilitar la elaboración del dolor social.

En cercanía por el interés en el cuidado, **Cintia E. Citterio** y **Héctor M. Targovnik** se ocupan del significado e implicancia de las actividades profesionales reservadas en Argentina, marcando la diferencia con los alcances de los títulos, y haciendo foco en las carreras universitarias de Bioquímica y Farmacia. En el trabajo *Actividades Profesionales Reservadas en Argentina: Orígenes y Actualidad*, se proporciona un marco histórico en el que se establecen las actividades profesionales reservadas y las acreditaciones de las carreras universitarias, y se debate respecto del ingreso al artículo 43 de la LES y las jerarquías que se comprometen. También en el ámbito del Nivel Superior Universitario, la contribución denominada *Los distintos sistemas de ingreso a las escuelas secundarias de Universidades Nacionales en Argentina. Análisis normativo y efectos en su alumnado*, de **Mariano Anderete Schwal**, nos detiene en la consideración de las particularidades de estas escuelas y sus modos (meritocráticos o azarosos muchas veces) de definir el ingreso. El artículo realiza una revisión bibliográfica, periodística y normativa de los distintos sistemas conjeturando sobre sus posibles causas y efectos en la conformación de su alumnado.

La siguiente contribución nos desplaza geográficamente a México y nos participa de un proyecto de investigación que implementó la estrategia focalizada “grupos estudiantiles para la paz” con la intención de promover la convivencia pacífica y prevenir la violencia en el ámbito escolar y familiar. Con el nombre “*Es posible construir la paz, lo estamos haciendo*”. *Experiencias de padres y madres de familia de escuelas primarias en Chiapas, México*, **Duarte Cruz** comparte un estudio desarrollado en siete escuelas primarias del estado de Chiapas, en el sureste de México, con el enfoque de promoción de competencias prosociales en estudiantes, docentes y familias. Entre otros interesantes hallazgos, los promotores de la paz comentaron sentirse “personas importantes en la escuela” y “observaron cambios cualitativos positivos en poco tiempo”, dando cuenta de la resonancia de la experiencia en la esfera escolar y familiar.

El artículo que continúa la serie regresa al ámbito argentino y al particular contexto de la pandemia. **Stella Maris Muiños de Britos**, **Ana Cambours de Donini** y **Karina Fabiana Lastra** comparten *De la presencialidad a la virtualidad en la universidad. Desafíos en el escenario de la pandemia en universidades del conurbano bonaerense*, como parte de una línea de investigación que explora las políticas institucionales que llevan a cabo las universidades argentinas para favorecer el acceso, la permanencia y el rendimiento académico del estudiantado. Al identificar, describir y analizar las estrategias pedagógicas que ante la emergencia sanitaria del COVID 19 se han desarrollado en algunas universidades públicas del conurbano bonaerense (Provincia

de Buenos Aires), ha resultado posible identificar, y compartir aquí, obstáculos y oportunidades surgidas por el repentino paso de la presencialidad a la virtualidad en el contexto de la pandemia.

También abordando la transformación educativa, pero en este caso a partir de las condiciones financieras, **Jorge García Riart** realiza una revisión del estado del arte sobre financiamiento educativo en Paraguay que aporta nuevas perspectivas para evaluar la política del gasto público en educación y comprender los nuevos enfoques que pueden orientar el debate el cambio educativo. En *Financiamiento de la educación en el Paraguay. Nuevos enfoques para pensar la transformación educativa* el colega describe las tendencias, que incluyen pasar de un modelo de Estado-productor a un Estado-proveedor, de un presupuesto público basado en un modelo productivo y economicista a un presupuesto orientado por su trazabilidad y transparencia para garantizar la equidad vertical por sobre la universalidad y horizontalidad actual.

La contribución siguiente puede leerse en la intersección de las dos anteriores, aunque se distingue por la peculiaridad de su abordaje: *La Educación, la Entropía, el COVID 19 y la Gestión de la Calidad* se ocupa, tal como el nombre anticipa, de debates sobre la incertidumbre y el universo probabilístico. **Gustavo Gomez Braun** propone en este texto una reflexión respecto de causas sistémicas o aleatorias y especiales o asignables que acercan una mirada muy interesante sobre la situación actual y las variables implicadas. Es seguido por la contribución de **Oswaldo González Corona**, una investigación que aborda la didáctica de las Matemáticas con niños con aptitudes sobresalientes de nivel primaria y secundaria. *Percepción de los alumnos con aptitudes sobresalientes de la didáctica matemática* consiste, precisamente, en un estudio exploratorio descriptivo que se llevó a cabo en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro y entre cuyos hallazgos se destaca la necesidad de retos acordes a las capacidades de los niños.

El apoyo escolar con visión sociocomunitaria es el nombre del artículo presentado en este Número por la Dra. **Graciela Iturrioz**, el cual sintetiza acciones y presupuestos conceptuales de una experiencia consolidada de extensión, situada en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNPSJB. La contribución pretende comunicar experiencias valiosas, pero además consignar y consolidar identidad para este tipo de espacios, desde una determinada visión conceptual acerca de la extensión universitaria y el apoyo escolar. Se sucede por el informe de un estudio exploratorio denominado *Percepciones de los licenciados en educación preescolar sobre su formación inicial y desempeño profesional*, en el cual se recuperan mediante entrevistas semiestructuradas y un grupo focal las percepciones que varones que han estudiado la licenciatura en educación preescolar y que actualmente ejercen esta profesión tienen estas cuestiones. Sus autores, **Esmeralda Jiménez Fuentes y otros**, reconocen que este campo profesional de docentes de nivel preescolar es altamente

feminizado y se interesan por los *tabúes* en la imagen del educador y las decisiones que se toman en estos roles pedagógicos por parte de los docentes varones.

A continuación, **Diego Nicolás Massariol** se propone explorar el impacto del *programa estético* oficial peronista en el campo educativo desde un *corpus* de textos escolares autorizados por el *Ministerio de Educación de la Nación* entre 1952 y 1955. Con su contribución titulada *Regulación epistémica y formatividad ideológica en los textos escolares de enseñanza primaria del programa estético oficial peronista (1952-1955)* el colega argentino analiza los modos de producción signíca y discute los *topics* de sus ilustraciones entendiéndolas como *sistemas modelizantes secundarios* y, en tanto tal, como elementos contribuyentes a la *formatividad* del consenso ideológico. Con esto se procura integrar los debates en materia científico-educativa durante el período para evidenciar las repeticiones del diálogo estética-epistemología-política.

También desde nuestro país, **María Carmen Quercia** propone unas reflexiones acerca de la enseñanza de la Matemática a partir de la documentación narrativa de una clase desarrollada en la primera asignatura de Álgebra de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Mediante *La documentación narrativa como estrategia para re-pensar la enseñanza del Álgebra en carreras de Ingeniería*, la colega se propone avanzar en el conocimiento de la buena enseñanza universitaria en el marco del trabajo que desarrolla el Grupo de Investigación Enseñanza de la Matemática en Carreras de Ingeniería de la mencionada Universidad. Con gran afinidad temática en el campo subdisciplinar, *La enseñanza de la geometría en la escuela secundaria argentina: análisis de un diseño curricular* describe y analiza el Diseño Curricular de Educación Matemática para la escuela secundaria de Río Negro (Argentina) e indaga acerca del lugar que ocupa la matemática, su enseñanza-aprendizaje y las praxeologías en torno al estudio de la geometría. **María de la Trinidad Quijano** y su colega concluyen que se aspira a modificar la enseñanza tradicional, particularmente con relación a la génesis del saber matemático.

Finalmente, esta segunda sección de artículos de libre recepción cierra con dos aportes también muy valiosos. En primer lugar, los colegas ecuatorianos **Jessica Lourdes Villamar**, **Jessica Lourdes Villamar Muñoz**, **Pablo Andrés Heredia Guzmán**, **Diego Patricio Vera Veliz** presentan *La influencia de las teorías críticas en la pedagogía de la liberación* y hacen un recorrido por las bases y contextos que suscitan el nacimiento de las teorías críticas desde dos autores representativos de la escuela de Frankfurt (Marcuse, y Horkheimer), para posteriormente vincular sus aportes con la pedagogía crítica en América Latina. Por su parte, **Erica Areiza Pérez** se concentra en la escena colombiana y los ambientes de hostilidad e intimidación generados en Colombia en las últimas décadas en distintos ámbitos escolares. En *Ante la furia, un canto: narrativas y resistencias en las trayectorias de maestros y*

maestras a propósito de la violencia en sus territorios, se comparten relatos gestados a partir de una investigación doctoral que se centra en las subjetividades políticas de maestros y maestras en escuelas ubicadas en Medellín, a fin de reconocer las resistencias y los ámbitos de creación que han agenciado para encarar esta realidad. Los relatos de experiencias configurados permiten reconocer las disrupciones que posibilita el quehacer pedagógico de educadores y educadoras en contextos de opresión.

Las reseñas del Número actual incluyen interesantes señalamientos de producciones y actividades científicas. En primer lugar, se comparte la referencia a la tesis denominada *Las prácticas de enseñanza relacionadas con la educación sexual en escuelas medias de la Provincia de Santa Fe*, desarrollada por **Cecilia Inés Gangli** en el marco de la

Maestría en Práctica Docente (Escuela de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario). A continuación **Leonel Irungaray** reseña el texto de A. Rivas *¿Quién controla el futuro de la educación?* (Siglo XXI Editores, 2019), mientras que **Natasha Rodríguez** comparte su mirada sobre *El sentido de la escuela secundaria. Nuevas prácticas, nuevos caminos*, de Rebeca Anijovich y Graciela Cappeletti (Paidós, 2020). Luego, como “Historias de vida, reflexión y transformación educativa para la nueva ciudadanía”, **Anahí Salaverria** comenta *Escuelas que valgan la pena. Historias para entender la educación del futuro*, de P. Menéndez (Paidós, 2020) y bajo el título “Sin pretextos para incluir”, **Ezequiel Casa** trabaja sobre *Escuela inclusiva. Textos y contextos para (re) pensar críticamente los pretextos para incluir*, de D. Bazán Campos, Domingo (Homosapiens, 2019).

A través de *Docencia, formación e innovación desde temporalidades virtuales frágiles. Conversaciones oportunas en torno a los estudios comparados en educación*, **Jonathan Aguirre** acerca el comentario del VII Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. “Docencia, Formación e innovación: Experiencias, estudios y debates en perspectiva comparada” que se desarrollara en Buenos Aires, del 31 de agosto al 2 de septiembre de 2020 en modalidad Virtual.

Quedan así dispuesto un abanico de opciones interesantes, que combinan la consistencia temática del Monográfico, producido en articulación con la Sociedad Argentina de Investigación Educativa (SAIE), con muchas otras publicaciones de colegas de nuestro país y el continente que muestran la riqueza, amplitud y diversidad de intereses educativos que nos convocan. Entre estas narrativas hay muchas oportunidades para reelaborar los significados que la coyuntura actual nos reclama. Esperamos que despierten inquietudes, anhelos y posibilidades pedagógicas fecundas.

Notas

(1) Profesora de inglés, Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP) y Doctora en Humanidades y Artes con mención Educación (UNR). Argentina. Directora, docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP. Miembro del Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y Coordinadora de la Línea de Investigación Sobre la Enseñanza y Relatos Otros del Programa Interdisciplinario en Estudios Descoloniales (PIED), ambos con sede en el Centro de Investigaciones Multidisciplinares Educación (CIMED). Co-directora del Proyecto de Investigación En torno a una didáctica de las disciplinas proyectuales III. Hábitats semióticos, relatos sobre la enseñanza y comunidades narrativas (FAUD, UNMDP) y Referato del Journal Encounters in Theory and History of Education. Faculty of Education, Queens University, Canada. Directora de la Revista de Educación – Facultadde Humanidades-UNMDP.

(2) Doctor en Ciencias de la Educación, Magister en Política y Gestión de la Educación. Profesor Asociado Ordinario en Práctica Docente Integradora de la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina. Profesor de Política Educacional y Política y Legislación Escolar en la misma universidad. Vicedirector de la Escuela Normal Superior, a cargo de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria. Director de proyectos de investigación relativos a las políticas de formación de docentes, los profesores principiantes, el nivel secundario. ramen@bvconline.com.ar

(3) Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP) y Profesor en Historia (UNMdP). Becario Interno Doctoral de CONICET. Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades/UNMdP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) ambos radicados en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). aguirrejonathanmdp@gmail.com

(4) Los desafíos a los que se hace mención se plantearon como ejes articuladores de discusión en el I Coloquio desarrollado en junio de 2015: “30 años de Investigación Educativa en Argentina (1984-2014)” y el II Coloquio de agosto de 2016: “La producción de conocimiento para los desafíos de la educación”.

Referencias bibliográficas:

Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra.

Kaplan, C y Piovani, J. (2018) “Trayectorias y capitales socioeducativos” en Piovani J y Salvia A. *La argentina en el siglo XXI cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Tenti Fanfani, E. (2007) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Vassiliades, A. (2018) “Trabajo docente, escolarización y desigualdades sociales:

contribuciones y debates en la investigación educativa en argentina". *Educação em Revista*. 34(2), pp.1-18

Revista
de Educación



MONOGRÁFICO

**FORMACIÓN,
TRABAJO DOCENTE Y
DESIGUALDADES**



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



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

Agotamientos y esperanzas en el hacer docencia en contextos de pobreza urbana de sociedades del rendimiento
Exhaustions and hopes in teaching in urban poverty contexts of performance societies

Eduardo Langer¹

Resumen

En este artículo se busca describir el hacer docencia en contextos de pobreza urbana y en las sociedades del rendimiento en la actualidad. La hipótesis a desarrollar es que en esas prácticas se producen sensaciones contradictorias que se tensionan. Los resultados dan cuenta de maneras de hablar y sentidos de docentes que expresan agotamientos, angustias y soledades en las vivencias cotidianas dentro y fuera de las aulas así como también esperanzas por mejorar la escuela y la escolarización. Esas mochilas que cargan los docentes son parte del agotamiento como eje clave de lo contemporáneo y desde donde pensar las posibilidades de la educación hoy. Ello se realiza a partir de una metodología exploratoria de investigación cualitativa a través de entrevistas en profundidad que se vienen realizando desde 2017 a docentes que desarrollan sus tareas en escuelas secundarias del Partido de San Martín (Buenos Aires) en contextos de pobreza

Summary

This article aims to describe the teaching profession in contexts of urban poverty, but also related to the contemporary societal focus on professional performance. The hypothesis is that teachers' practices produce contradictory and tense sensations. The results show that teachers have ways of speaking and senses which express exhaustion, anguish and loneliness in daily experiences inside and outside the classroom. However they also show hopes for improving school and schooling. This burden appears as part of their burnout and as a key factor for thinking about the possibilities of education today. The research was done mostly using exploratory and qualitative research methods. It used in-depth interviews conducted since 2017 with teachers who work in secondary schools in San Martín district (Buenos Aires) in contexts of urban poverty. Some of the questions and central matters covered by these dialogues refer to the meanings

urbana. Algunos de los interrogantes y ejes centrales que abordan estos diálogos se refieren a los sentidos que dan a la escuela y a la escolaridad, a su hacer y al trabajo en la escuela, a la relación con los y las estudiantes, a sus deseos, expectativas y esperanzas en contextos donde las desigualdades se profundizan.

Palabras claves: hacer docencia, agotamientos, esperanzas, pobreza urbana, sociedad del rendimiento.

they assign to school and schooling, to their own actions and work at school, to their relationship with students, and to their desires, expectations and hopes in contexts where inequalities are deepening.

Keywords: do teaching; exhaustions; hopes; urban poverty; performance society

Fecha de recepción: 29/06/2020
Primera Evaluación: 28/07/2020
Segunda Evaluación: 13/08/2020
Fecha de aceptación: 08/09/2020

Introducción

Ser docente y hacer docencia en contextos de pobreza urbana y en sociedades del rendimiento hoy conlleva la profundización de angustias, temores, miedos, inestabilidades, tensiones, precariedades, desbordes, saturaciones, desalientos, descontentos así como también ilusiones, posibilidades, obstinaciones, esperanzas y luchas. Estas palabras, que no son simples palabras, advierten algunos movimientos radicales en el tránsito de la escolaridad en la actualidad. Aún más cuando, tal como en el momento de escritura de este artículo, se transita por un proceso de aislamiento social obligatorio debido a la situación de pandemia y, por tanto, la suspensión de la educación presencial. Todas esas sensaciones contradictorias penetran a los docentes como sujetos y los disciplinan en sus prácticas. Por supuesto, también atraviesan a los y las estudiantes. Tanto docentes como estudiantes están siendo afectados/as de esas diversas formas. ¿Cómo enseñar ante estos movimientos y cuando las condiciones son altamente inestables y materialmente precarias?

Sin duda, los y las docentes sufren las consecuencias de la vida que está siendo y algunos de los efectos en sus prácticas tienen que ver con un cuerpo que no aguanta más (Pál Pelbart, 2016), la autoexplotación y el cansancio infinito en la sociedad de rendimiento (Chul Han, 2017) que aísla y divide (Handke, 2006), el síndrome de desgaste ocupacional que pone de manifiesto un alma agotada o quemada (Ehrenberg, 2000), la corrosión

del carácter (Sennett, 2000), el trabajo en todas partes y a cada momento como campo portátil (Castells, 2005) aún más en tiempos de pandemia, la felicidad como modo de medir el progreso y como nuevo indicador del desempeño (Ahmed, 2019).

En este marco, en este artículo se busca describir las prácticas de los docentes, el hacer docencia, en contextos de pobreza urbana y en las sociedades del rendimiento. La hipótesis a desarrollar es que en ese hacer docencia hay, justamente, sensaciones que se tensionan, procesos contradictorios y conflictivos en relación a esas maneras de hablar, pensar y proceder sobre aquello que sucede en el aula (y fuera de ella) con respecto a los agotamientos, las angustias y las soledades que viven cotidianamente “dentro y fuera”(2) de sus escuelas, así como en sus esperanzas y luchas en las comunidades por mejorar la escolaridad que se ofrece. Aquí, se busca describir los sentidos en el hacer docencia a través de las disputas que presentan para poder sostener y mejorar la escolarización (Langer y Cestare, 2014), es decir esas prácticas de docentes que hacen referencia a cómo se quedan, en sus propias palabras, “cargados”, “sin palabras”, “sin saber qué hacer” y/o “estar muy solos” luego de sus clases por cómo están o qué sucede con sus estudiantes así como por las formas en que se desarrollan sus trabajos en las escuelas o, en la actualidad, en sus casas. También, el interrogante que aquí se plantea es en relación a las formas en que a través de sus prácticas realizan

disputas o acompañan, muchas veces, esas luchas que se desarrollan en las comunidades por estar, permanecer y tener un lugar a pesar de las condiciones en las que se vive.

Aquí se piensa al conjunto de *prácticas* (Foucault, 2007) docentes como aquellas “maneras de hablar” (Foucault, 2007: 158) pensar y hacer que constituyen la producción de subjetividad a través de las cuales los sujetos, en este caso los docentes, asumen una identidad en los asuntos sociales e involucran sentidos sobre la relación entre el saber, las instituciones y el poder. Son prácticas que ayudan a

definir no los pensamientos, las representaciones, las imágenes, los temas, las obsesiones que se ocultan o se manifiestan en los discursos, sino esos mismos discursos, esos discursos en tanto que prácticas que obedecen a reglas. (...) Definir los discursos en su especificidad. (...) Seguirlos a lo largo de sus aristas exteriores y para subrayarlos mejor (Foucault, 2007: 182).

Este artículo focaliza la analítica a través de resultados de una investigación que se está realizando en torno a prácticas docentes en las sociedades de rendimiento y en contextos de pobreza urbana teniendo en cuenta algunos de los siguientes interrogantes centrales: ¿cómo se posicionan los docentes respecto a los problemas de la educación? ¿Cómo se expresan las desigualdades sociales en los docentes como sector social? ¿Cómo enfrentan las desigualdades sociales? Estos interrogantes son abordados a

partir de una metodología exploratoria de tipo cualitativa a través de entrevistas en profundidad que se vienen realizando desde 2017 a docentes que desarrollan sus tareas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana. Algunas de las dimensiones y ejes centrales que abordan estos diálogos con docentes se refieren a los sentidos que dan a la escuela y a la escolaridad, a su hacer y al trabajo en la escuela, a la relación con los y las estudiantes, a sus deseos, expectativas y esperanzas, entre algunas de las principales.

Para ello, en este artículo se describirán en un primer apartado las soledades y angustias como efectos de los procesos de agotamiento que se desarrollan en las sociedades del rendimiento, un segundo apartado en el que se describirán las esperanzas que hacen frente y luchan por mejorar la escolaridad a pesar de todo y se finaliza con algunas reflexiones que abren más interrogantes que respuestas en relación a la escolaridad y el hacer docencia en contextos de pobreza urbana hacia la actualidad.

Las soledades y angustias como efectos del agotamiento en la sociedad del rendimiento.

La sociedad del siglo XXI, siguiendo a Chul Han (2017), ya no es disciplinaria sino una sociedad de rendimiento, sus habitantes tampoco son “sujetos de obediencia” sino “sujetos de rendimiento” (2017:25) o sujetos que son emprendedores de sí mismos.

Estos sujetos de autoexplotación se vuelven presas de un cansancio infinito en una sociedad del rendimiento o del cansancio, que inspira y produce una constante afirmación colectiva tal como es el *yes*, *we can* o el *sí*, *se puede* que los discursos políticos conservadores inspiran a diario. Esta sociedad produce agotados, depresivos, solos, fracasados. Son sujetos que quedan como verdugos y víctimas, como dueños y soberanos de sí mismos (Chul Han, 2017) y su no poder más conduce a un reproche de sí mismo constante, están sometidos solo a sí mismos.

Desde estos discursos, se cambian los términos del gobierno y se busca la articulación a través del compromiso y el impulso de los individuos para garantizar la educación de todos y todas. Estas no tan nuevas formas de regulación interpelan a las responsabilidades de las personas y se sostienen en el empoderamiento de los sujetos, es decir, los individuos son los principales responsables de esas acciones. Ello en búsqueda de una “mayor” eficiencia y/o rendimiento. El esfuerzo, el emprendimiento y el voluntarismo aparecen como valores esenciales para asegurarse mejores formas de vida.

Las máximas del sujeto de rendimiento son la libertad y la voluntariedad, ser empresario de sí mismo, “incapaz de salir de sí mismo, de estar afuera, de confiar en el otro y en el mundo” (Chul Han, 2017: 87). Incluso, hace poco se apeló a voluntarios(3) para hacerse cargo de sostener la educación, para realizar un trabajo de forma gratuita

que hace otra persona por un salario. Se traslada la idea de trabajo docente por la de actividad no remunerada. Por supuesto, estos discursos producen una desvalorización del hacer docencia.

Siguiendo estas lógicas conservadoras, la educación es entendida en términos de elección racional del actor, el sujeto que educa o el que es educado es competente y piensa en términos de costos-beneficios-riesgos para actuar. Aparece como libre agente, capaz de actuar de manera perfectamente racional. Es decir, es libre de educar o no educar y, por lo tanto, es responsable directo si enseña o no, si deja de ser competente para el mercado de trabajo. Estas técnicas conciben a esos actores como sujetos de responsabilidad, autonomía, compromiso y elección. El gobierno se vuelve autogobierno y autorregulación de sujetos comprometidos y responsables, son procesos que se sirven de los propios individuos ya que exige una transformación de las subjetividades y, por tanto, que los docentes sean todopoderosos, útiles, versátiles, pragmáticos y que se conformen con un sueldo escaso. Entre esos compromisos, esas responsabilidades y esas soledades, los docentes se sienten no sólo cansados sino también fracasados, agobiados y frustrados por aquello que sucede, tal como lo dice un docente:

“Todos los años me siento un fracasado, me siento frustrado, me siento... agobiado, me siento... no reconocido socialmente. Pero no, no porque me reconozcan a mí particularmente, sino a la educación en

general. ¿Sí? La sociedad en general creo que... que... la educación... digamos, se habla de educación y de proyecto educativo, de toda esa cuestión y de... financiamiento en épocas de elecciones. En épocas, de... bueno... O donde hay paros masivos y la gente se empieza a preocupar, supone que los chicos si no tienen un par de días de clase eso los va a perjudicar. Entonces, bueno, no lo veo con buenas perspectivas... Y así y todo, bueno, creo que... bueno, hay que seguir trabajando y dándole para adelante” (Docente, Varón, Escuela Secundaria Técnica, San Martín).

En la frustración, el agobio y el fracaso hay un cierto desencanto del mundo que “da forma a la religión nihilista de nuestra época” (Onfray, 2011: 93) que lleva a la mayoría de la gente a participar de una misma desesperanza que culmina en un repliegue sobre sí mismo. Hay abandono, invisibilidad, estigmas o, como dice el docente, no reconocimientos sociales de la educación ni de la labor docente. Es en este marco que quiero detenerme en dos movimientos del hacer docencia que se desarrollan a lo largo de los últimos años en el país pero que se maximizan y profundizan a partir de la suspensión momentánea de la educación presencial durante el 2020.

El primer movimiento, hace referencia a la sobrecarga radical del trabajo docente con efectos tales como el “síndrome del trabajador quemado” o *bornaut* (Chul Han, 2017) junto al exceso de las tareas de cuidado en un entramado de soledad que hacen de las jornadas extensiones interminables tensionando aún más

lo que venía sucediendo antes de la pandemia. Este primer movimiento que se profundiza, lo denominaré “la soledad del 24 X 7 y del 1 X 1”. Los horarios de los profesores son un problema, tal como lo menciona una docente:

“Por supuesto, los horarios como trabajadores de la educación es un problemón. Profes que te dicen, y yo los entiendo, yo no puedo trabajar más que dos horas. Te entrego la planificación y hasta acá voy a llegar. Estoy desbordado. Y sí, estamos desbordados. Es muy agotador. El horario tiene muchas cosas. (...) Es una situación muy difícil. Y yo la noto cada vez más. Lamentablemente. Y eso no ayuda para nada. Si estamos hablando de calidad educativa. Si un profe labura tanto y si el sueldo no le alcanza... (...) Qué calidad educativa puede haber con un profe que labura tanto y ni hablemos de la familia, si tiene una problemática o si tiene el sueño de seguir estudiando. (Docente, Mujer, Escuela Secundaria, San Martín).

El hacer docencia en contextos de pobreza urbana y en estas sociedades no tiene descanso, no conoce de fin de semanas ni de feriados. Los horarios no sólo que son un problema, sino que lo que se vive en tiempos de educación a distancia es que ya ni siquiera hay horarios, tiempos ni espacios propios. Por supuesto, no es un problema nuevo o, como allí dice la docente, es cada vez más problemático. Los desbordes, estar desbordado, y estar agotados están asociados desde esta práctica discursiva de la docente en relación directa a este tipo de jornadas interminables que, para

ella, redundando en la pregunta por la tan mencionada calidad educativa o por las posibilidades de seguir los sueños propios, tal como es seguir formándose o estudiando.

Pero ello es sólo una parte de este movimiento. La otra parte importante es que la comunicación, el acompañamiento y hasta la enseñanza a los y las estudiantes se vuelve cada vez más individualizada. Hoy en día, en tiempos de cuarentena, los y las docentes utilizan sus celulares para mandar tareas y/o ver cómo está cada uno de sus estudiantes. Es un hacer docente en el que la simultaneidad ya no es lo que prima en los barrios en contextos de pobreza urbana porque hay situaciones que desbordan y los y las docentes están ahí para ayudarlos y ayudarlas, aunque sin saber muy bien cómo, tal como dice esta profesora:

“Uno no sabe cómo ayudarlos (...) por suerte, gran parte de los profes saben donde están trabajando, son muy comprometidos. Incluso, te cuento dos segundos una situación con una alumna... [se le llenan de lágrimas los ojos], ay perdón [se larga a llorar]. G... (nombre de la alumna), está sola. Vive en un galpón con la tía. Y la tía no tiene para darle de comer. El colegio le da la comida y [dice todo esto llorando] una profe se hace cargo de ella, de comprarle los útiles y demás. Ehhhh. [No puede seguir hablando]. Los profes están muy arriba de los chicos. Y se hace lo que se puede. (...) Estamos ahí para ayudarla. Como ella hay treinta más. Que son situaciones que desbordan. Pero por suerte los profes charlan mucho con

los chicos”. (Docente, Mujer, Escuela Secundaria, San Martín).

Hay una estudiante sola, con una tía sola, que es ayudada por docentes que también están solos para atender esa situación, que de por sí es desbordante y que se multiplica en otras treinta soledades que la escuela se propone y quiere atender. No hay nadie que ayude, más que los propios docentes. Son esos otros con quienes comparten una institución y unas vidas que han sido arrojados a su suerte, con los que se cuenta. Y, sin embargo, en esas soledades multiplicadas, se hace lo que se puede frente a situaciones cuya resolución o atenuación resulta imposible. Y, no obstante, es en la escuela donde se está bien, porque afuera de la escuela se está mal, o se está peor. Este relato expresa la angustia fundamentalmente de una docente que habla y siente el compromiso no sólo por acompañar y enseñar a una estudiante, sino de sostenerla. Ser su único sostén, hacerse cargo de ella. Y ante estas situaciones que desbordan, que son muchas, la docente expresa agotamiento, cansancio. Si bien, la figura del agotado en Deleuze (1996) es aquel que agotó los posibles, que agotó el mundo y se agotó a sí mismo, es aquel que está situado en la imposibilidad porque está desecado, extenuado o disipado, en el encuentro con eso real que expresa la docente y a partir de todo el vaciamiento que expresa, la fuerza a ella y al grupo de docentes a inventar un posible para sostener, a vislumbrar potencias a partir de la impotencia y es,

justamente, “una extraña manera de describir una época, pensarla desde el fondo del agotamiento, apoyarse en la impotencia para recusar la melancolía, la esperanza, la angustia o el voluntarismo” (Pál Pelbart, 2009:9). Aquí, se vislumbra ese agotamiento y esa angustia como una clave de lo contemporáneo (Pál Pelbart, 2016) porque de hecho los y las docentes forman parte del sufrimiento social a la vez que su “deber” hoy consiste en acompañar el de los y las estudiantes así como el de sus familias en contextos de pobreza urbana.

Un segundo movimiento, en tiempos donde las desigualdades se profundizan y en el que se producen discursos que apelan a la iniciativa de los individuos o a la gestión con los recursos disponibles, los y las docentes se convierten en los principales responsables de que la educación funcione y llegue a cada una de las casas. Paradójicamente, la mochila la tienen ellos y ellas. Y es una gran mochila sobre sus espaldas. Por supuesto, esa mochila se suma a las que ya cargan en función de las preocupaciones que viven a diario. Este segundo movimiento, lo denominaré la angustia por las mochilas pesadas, tal como observábamos en el fragmento de entrevista anterior y tal como se expresan en el sentido que otorga la siguiente docente al hacer docencia:

“Hay que estar en la escuela. La escuela se levanta o se cae estando o no estando en la escuela. (...) Yo no me canso. Sí me cansan situaciones. Pero el aula no me cansa. Realidades complejas. Situaciones que escapan...hasta los

inspectores que son otro eslabón de estas cuestiones. Las realidades de los chicos”. (Docente, Mujer, Escuela Secundaria, San Martín).

Lo que cansa no es la escuela ni los estudiantes, sino las situaciones. Estar solo o que los y las estudiantes estén solos y con realidades muy difíciles. Cansan las soledades de los y las docentes con una especie de obligación y deber de reinventarse en un cotidiano totalmente desbordado pero desde el cual se predisponen a trabajar con lo que hay para lograr que la inclusión de los y las estudiantes no sea una simple metáfora. Estas mochilas, por supuesto, no tienen lo fundamental. Hasta hace poco, los y las docentes tenían Ferraris (Armella y Langer, 2020) por la alusión que hacía una docente a las computadoras personales repartidas como parte de las políticas públicas de Conectar Igualdad. Quizás no se sabían manejar o se llegaba tarde a saber qué hacer con ellas, pero las tenían los y las docentes así como los y las estudiantes también. Hoy casi que no queda nada de ello. Muchas de las computadoras que sobrevivieron se venden al mejor postor en los barrios. Entre muchas de esas contradicciones, tensiones y dificultades se educa hoy, sea en la reclusión o no de los hogares. Las brechas de la desigualdad se profundizan porque esas mochilas no cuentan o tienen muy mala conectividad, hay falta de equipamiento, hay soledad para realizar las actividades y para la organización escolar, todo ello tanto en docentes como en estudiantes como algunas de las características

centrales de la escolaridad. Y allí es que se sucede la pregunta por el sentido de la educación y de qué les sirve a los y las estudiantes en contextos de pobreza urbana, se suceden los interrogantes de quién se hace cargo, tal como dice la profesora:

“Ahí es donde no encontrás mucho sentido a lo que haces. Por ejemplo, uno está dando los aztecas...(...) cómo podes ayudar a ese chico con los mayas y los aztecas. Es como que ahí hay un quiebre, que nadie se hace cargo. Alguien se debería hacer cargo y nadie se hace cargo. Y uno trabaja como puede. Y llegas al punto de decir, ¿qué les sirve a estos chicos? No sé”. (Docente, Mujer, Escuela Secundaria, San Martín).

Entre angustias y soledades los y las docentes se preguntan por el sentido de la educación, *de qué les sirve a los chicos y quién se hace cargo* se interroga la docente. Ante ese cúmulo de situaciones desbordantes, cuando no caen en la impotencia, los y las docentes viven tensiones y contradicciones por encontrar sentido a lo que hacen y poder enseñar. Porque en su materia se esfuerzan por generar espacios de enseñanza, de transmisión de saberes escolares, “dan los aztecas”, tal como refería la docente y, mientras tanto, saben que nadie, salvo ellos y ellas, se ocupan de los cuidados más básicos de las vidas de los y las estudiantes. Está agotada la docente, pero se sigue haciendo cargo, justamente, para que sus estudiantes encuentren sentidos. Por ello, si hay algo que contienen estas mochilas es sobre aquello que los y las docentes transmiten

y acompañan, de ahí que la docente pregunta por el sentido del contenido y de los saberes que transmite, algo que por otra parte la gran mayoría de los y las estudiantes vienen demandando hace tiempo en los barrios (Langer, 2017). Sin duda, esto no es nuevo porque a los y las docentes se les viene exigiendo ya hace tiempo además de enseñar, acompañar, contener y conocer a los y las estudiantes. El saber sobre el alumno fue una condición que las reformas educativas desde fines del siglo XX, les impusieron a las escuelas y a docentes para que puedan enseñar flexiblemente. La máxima “a cada uno lo que puede” hoy se “maximiza” con la educación a distancia. ¿Cómo hacen los docentes hoy para conocer y acompañar a los y las estudiantes con una cantidad de escuelas, cursos y personas a su cargo? ¿Un docente puede tener, enseñar y contener a más docientos estudiantes en la virtualidad o en la presencialidad?

Así, los y las docentes que hacen docencia en contextos de pobreza urbana ponen en juego prácticas que a veces se dirimen entre el terreno de la angustia o lo intolerable y el de las posibilidades o de las esperanzas. Es desde allí que creemos importante pensar las aperturas y las invenciones, los posibles y las esperanzas que enfrentan los desbordes.

Esperanzas que hacen frente a los desbordes

Nos situamos en la preocupación por entender cómo las formas que adquieren las condiciones y las situaciones de

vida de los sujetos se expresan en la cotidianidad escolar a la vez de cómo son significadas esas expresiones desde las prácticas de los y las docentes. Se trata de desandar aquellos discursos que hacen referencia a las escuelas, a los y las docentes, a los y las estudiantes y a sus familias simplificando su problemática a la falta o a la carencia de trabajo, calidad, enseñanza o lo que sea del proceso educativo en vez de considerarlos como procesos complejos que atraviesan la vida cotidiana de múltiples formas y significados. Por tanto, se vuelve central hacer foco en estas tensiones y contradicciones que desde las prácticas discursivas de los y las docentes expresan diversos sentidos a la escuela y a la escolarización, a sus estudiantes, a las familias y a los saberes atendiendo a los condicionantes y a las posibilidades de los contextos en los que se hace escuela a diario, atendiendo a las esperanzas a pesar de todas las características de las sociedades del rendimiento. Esto es, cómo los modos de hablar, pensar y hacer de los docentes sobre el agotamiento, la angustia y la soledad y en relación a sus compañeros/as, sus estudiantes y sus familias, generan en las escuelas, e insistimos también fuera de ellas, diversas y heterogéneas dinámicas institucionales. Si atendemos a que esas resistencias, tal como señala Rockwell (2006), “no llevan a la reproducción del ciclo de fracaso escolar y social” (p. 6), la caracterización de las prácticas de los docentes nos puede ayudar a comprender y describir de qué maneras se contrarrestan los

mecanismos sociales y escolares que aseguran esa reproducción, qué técnicas y estrategias utilizan los y las docentes para acompañar o no esos procesos a la vez qué posibilidades o qué impedimentos tienen en sus condiciones sociales y laborales para favorecerlos.

Aquí queremos detenernos en las formas en que los y las docentes hacen frente a algunos de los movimientos que en esta sociedad de rendimiento se viven y sufren cotidianamente. Decíamos al principio, hacer frente a un cuerpo que no aguanta más todo aquello que lo coacciona porque sufre sus afecciones (Pál Pelbart, 2016) o porque es un cuerpo cansado y depresivo como expresión patológica del fracaso del hombre de devenir él mismo (Ehrenberg, 2000) y que conlleva un síndrome del trabajador quemado o *burnout* (Chul Han, 2017: 92). A la vez, en esta sociedad de rendimiento, el lenguaje de la felicidad es aún más influyente porque no es un derecho sino una responsabilidad individual (Ahmed, 2019). Sin embargo, los y las docentes a través de sus prácticas manifiestan explícita e implícitamente enfrentamientos y disputas contra estos procesos que se desarrollan en las sociedades de rendimiento, pensando en ellos y ellas pero fundamentalmente comprometiéndose con sus estudiantes a través de las esperanzas que ponen en juego en el día a día de su labor.

Seguramente, las esperanzas incurren en esos estados psicológicos que expresan las personas hoy, aunque aquí no sea el objeto de nuestra mirada, y con ciertas particularidades en aquellos

sectores que viven en condiciones de pobreza a quienes “se”(4) atribuye la mayoría de los problemas sociales. La precariedad, según Bourdieu (1999: 121), afecta profundamente a quien la sufre, sin embargo esas condiciones no impiden a los individuos tener esperanza y resistir contra el presente, porque ponen en juego diferentes mecanismos en el que las apuestas, las expectativas y el futuro se conjugan con vistas hacia adelante. Los espacios a los que nos estamos refiriendo son territorios de la desposesión casi absoluta pero, también, de la esperanza (Davis, 2007) porque allí la población oscila entre la rebelión y la búsqueda de prebendas del Estado (Zibechi, 2008), hay afirmaciones, potencialidades y posibilidades en búsqueda de sobrevivir y de sostener y/o mejorar la vida. En esas esperanzas hay también todo un terreno de acción en el que los sujetos son llamados a autoconducirse a sí mismos (Cruikshank, 1996) y que son parte de las tensiones y contradicciones que se viven en la actualidad.

Más allá de estos sentidos divergentes, la esperanza es una emoción orientada al futuro, es un sentimiento presente pero direccionado hacia un objeto que no está aún, anticipa una felicidad por venir (Ahmed, 2019). Incluso, para esta autora, la felicidad es “una tecnología de la esperanza. (...) O según la descripción de Bauman, podríamos tener felicidad mientras tuviéramos esperanza: somos felices mientras no perdamos la esperanza de llegar a ser felices” (Ahmed, 2019: 366).

Por tanto, la esperanza orienta hacia el futuro como algo que lleva hacia algún lugar, implica la imaginación y los deseos que ilumina acerca de aquello por lo que se lucha en el presente. Así, nos encontramos con docentes que además de la denuncia por las condiciones que denotan la precariedad y la degradación, producen respuestas e inventivas que están cargadas de esperanzas y deseos de una escuela mejor, tal como la docente que sigue expresa en torno a una escuela acogedora en la que todos los actores estén comprometidos:

“Quiero imaginarme una escuela más poblada [...] Quiero ver docentes comprometidos, que vayan porque aman [...] Espero ver padres más comprometidos en esa escuela [...] es muy importante que tu hijo te vea siendo parte de la escuela” (Docente, Mujer, Escuela Secundaria, Partido de San Martín).

Aparecen en este registro los “quiero” y los “espero” en torno a la cuestión de los compromisos. Esos deseos y expectativas que hablan de las posibilidades de una escuela más poblada, docentes que aman y padres comprometidos, dan forma a las esperanzas de docentes en la actualidad. Es cierto, también, que esas esperanzas a la vez angustian porque implica querer algo que podría o no ocurrir, es un “deseo del podría” (Ahmed, 2019: 368). Podrían suceder esos deseos como podrían no suceder. Podría no haber una escuela más poblada sino vacía, docentes que no estén comprometidos, familias sin interés. Pero de aquello que estamos

seguros es que son, sin duda, deseos que conllevan disputas o, como dice Deleuze (1995), líneas de fuga mediante afectividades que expresan frente a sus estudiantes y ante condiciones determinadas. En esos deseos por mayor compromiso, participación y autonomía es que se producen las luchas, los debates y las disputas que forman parte de los discursos que se presentan en la voz de los y las docentes entrevistados. Con estos mismos sentidos, el papel de la esperanza es central en la lucha por un mañana y la pelea por el futuro en momentos en que el hoy parece tan desolador y que la propia vida está en juego. Esas luchas y peleas comienzan con la esperanza al advertir que lo que está presente no es suficiente, cuando se quiere algo más de lo que se da o no se está conforme con lo que está sucediendo. Así, en la dinámica diaria del hacer docencia, hemos encontrado acciones de los y las docentes que abarcan preocupaciones por las situaciones de vida de sus estudiantes, tal como son las que traíamos en el apartado anterior, que expresan pugnas por defender los derechos que a ellos y ellas les corresponden. Utilizan sus potencialidades estratégicamente y ubican “sus esperanzas en la resistencia de un lugar al deterioro del tiempo, (...) y también en las sacudidas que introduce en los cimientos de un poder” (De Certeau, 1996: 45).

Sus esperanzas se juegan en el día a día de su trabajo entendiendo y comprendiendo las situaciones así como acompañando, conteniendo y,

por sobre todo, a través de la presencia. Es “*estar arriba de los chicos*” tal como mencionábamos con anterioridad ante situaciones que desbordan todo el tiempo en las escuelas en contextos de pobreza urbana. Esas esperanzas funcionan como pedidos de que otros, u otros también, u otros junto con ellos y ellas se hagan cargo y seguir trabajando. Ese hacer no es solo “*un estar comprometido*” sino ir mucho más allá de lo que establece y requiere cualquier normativa y política en términos laborales. Llorar y sufrir en carne propia esos efectos, tal como lo hacía la docente de registros pasados, implica mucho más que estar y enseñar en la escuela. Se trata de sujetos para los que el compromiso significa enseñar, contener, amar y que creen importante que los jóvenes vean que “*sos parte*”. Quieren y desean una escuela comprometida y ello a partir de pensar a sus compañeros y compañeras, a los directivos, al Estado y al acompañamiento familiar de esas maneras, tal como este otro docente sostiene:

“No me imagino otra forma de trabajar en la docencia que no sea estar comprometido. No se puede. Trabajamos con personas, con seres humanos. La docencia es comprometida o no es docencia. Para que haya aprendizaje tiene que estar el vínculo. Y la única manera de construir ese vínculo es comprometiéndote (...) La escuela es mucho más que el profe y el vínculo con los pibes en el aula. Está la familia, está el resto de los docentes, hay como un trabajo enorme atrás para que cuando

llegas a una escuela, la escuela te permita dar lo mejor de vos estudiantes o que cuando llegas a una escuela, la escuela te haga todo mucho más difícil. A veces llegas a una escuela y puedes trabajar mil puntos, y eso es un trabajo de un montón de gente. Es invisible realmente”. (Docente, Varón, Escuela Secundaria, San Martín).

La docencia implica necesariamente compromiso, desde este docente, sino no es docencia. Ese compromiso implica el trabajo de muchos otros, junto con otros y otras, en un hacer que se vuelve invisible para la sociedad y hasta, muchas veces para los mismos profesores y profesoras que tienen pocas horas en una escuela, tal como se formula en el registro. Es decir, que los y las estudiantes estén en las aulas, que estén los materiales, que las propuestas de las autoridades escolares sean enriquecedoras y convocantes de la comunidad, otros adultos/as que son los y las que hablan con los y las estudiantes y sus familias, entre algunas de otras cosas centrales. Y esos compromisos son apuestas por la formación en la actualidad porque involucran, ineludiblemente, no solo grandes cuotas de esperanza sino también de todo ese desencanto que describimos al comienzo porque, como describe Magris (2001), no se produce una visión del mundo “tranquilizadora y optimista sino de la laceración de la existencia vivida y padecida sin velos, que crea una irreprimible necesidad de rescate” (p. 5). De esta manera, los y las docentes no se rinden a las cosas tal

como son y luchan por como debieran ser, puesto que tras la realidad hay otras potencialidades que se pueden liberar. Así, esas esperanzas remiten a las presencias, a los compromisos y, también, a las colaboraciones en la cotidianeidad, y eso no es casual tratándose, como se dijo, de docentes que las ejercen, las valoran y las exigen. Así lo expresa la siguiente docente respecto del futuro que imagina para una escuela que se está transformando:

“Me veo participando. Me gustaría, me gustaría ser parte. Porque si no, es como... estar luchando contra la corriente. No quisiera. No quisiera estar renegando los últimos años como docente (Ríe)” (Docente, Mujer, Escuela Secundaria, San Martín).

Nuevamente, se suceden los gustaría en relación a esas disputas cotidianas. Sin esos deseos, los y las docentes no podrían continuar, insistir, enseñar. Por tanto, colaborar y participar, desde este punto de vista, es luchar, ir con la corriente y no en su contra, porque son docentes que tienen esperanzas, quieren que sus estudiantes luchen, intentan que ellos también puedan tener esperanzas y que defiendan sus derechos, disputan para que la educación “*no decaiga*” y se transforme en función de los sentidos que le otorgan las nuevas generaciones.

En estas tensiones entre el agotamiento, el tener que hacer todo solo/a, el querer pero no poder, la depresión y angustia que generan las situaciones y el entusiasmo, los deseos, los intentos, las esperanzas, las

ondas, las colaboraciones y las ganas, describimos las disputas cotidianas que producen los y las docentes, aunque como dijimos no sólo ellos y ellas, en y fuera de las escuelas. Esas pugnas diarias se producen y se vislumbran como posibilidad de pensar y hacer una mejor escuela todos los días con, como decía un docente, la “*participación real*” de diferentes actores tales como docentes, sindicatos, políticas, familias, universidad. Nos referimos no a las luchas generales, sino a esas peleas específicas de cada escuela y sus particularidades, incluso a las distintas y heterogéneas luchas que se desarrollan al interior de cada institución en función de las especificidades de la población, del funcionamiento histórico del colegio, el tipo de autoridad, la conformación de los grupos de trabajo, etc. Esas pugnas están repletas de sueños y esperanzas de que en algún momento la educación se transforme para “*solucionar lo obsoleto*” y que esos discursos docentes problematizan aquello que sucede en el hacer escolaridad día a día en contextos de pobreza urbana.

Comentarios finales

Luego de años de crisis sociales y educacionales, la escuela y quienes la integran es un lugar en el que se depositan esperanzas y deseos de futuro (Grinberg y Machado, 2012), aún en momentos en el que se están poniendo en cuestión muchos de los cimientos centrales de la misma en función del proceso de educación a distancia que

se está llevando a cabo durante el 2020. A pesar de todas las contradicciones y tensiones que se vivencian en el hacer escolaridad y docencia, es una de las instituciones que mayor importancia tiene en los barrios sumergidos en profundas desigualdades. Ello no constituye un dato menor en tanto que espacio urbano y lucha o disputas no son dos dimensiones separadas porque los conflictos sociales están territorializados y es desde donde los sujetos insinúan e instituyen sus prácticas cotidianas, donde resisten y sobreviven, donde despliegan sus deseos y sus intereses, sus formas de ser, sus potencialidades (Langer, 2017). Como dice Redondo (2004), “el urbano es un espacio geográfico y simbólico que estigmatiza y segrega a la población que vive en él, pero que, simultáneamente, se conforma como el lugar en que dicha población se vuelve protagonista” (p. 56) a través de *prácticas cotidianas* (Burgwall, 1999) que tienen por cometido “negarse a aceptar la definición de la situación según se la considera desde arriba” (Scott, 2000: 240). La educación en general y la escuela en particular ocupa un papel central en esas luchas en las comunidades, y el hacer docencia hoy implica necesariamente esas disputas que se desarrollan en los barrios y en las instituciones por sostener y garantizar un derecho fundamental tal como es la educación.

De esta forma, la preocupación por el hacer docencia en condiciones de pobreza urbana atendiendo a las prácticas que conllevan agotamientos y esperanzas en los dispositivos

pedagógicos (Grinberg, 2009) es uno de los ejes centrales de los estudios de *gubernamentalidad* (Foucault, 2006), referida a la producción de la subjetividad y su relación con las diferentes formas del ejercicio del poder sobre los otros y, por tanto, en relación a la resistencia(5). En este sentido, atender a las prácticas docentes en relación a esas disputas cotidianas que se despliegan en comunidades en condición de pobreza es un aspecto central para describir las transformaciones que se suceden en el ejercicio de las voluntades y de las relaciones de fuerza dentro y fuera del aula, dentro y fuera de las escuelas.

En el hacer docencia hay entrecruzamientos de prácticas en una complejidad de condiciones sociales, institucionales y múltiples agenciamientos colectivos e individuales así como estrategias que expresan modos de actuar de los sujetos consigo mismos y con otros y otras. Ese hacer docencia en contextos de pobreza urbana y en sociedades del rendimiento expresan la profundización de las desigualdades sociales y educativas en su máxima expresión.

De esta forma, en este artículo dimos cuenta de dos movimientos en la actualidad tales como la soledad de jornadas interminables y la angustia por las mochilas pesadas que cargan y agotan a los y las docentes. Pensamos al agotamiento como clave para entender este hacer docencia en la contemporaneidad. A su vez, observamos como su contracara necesaria procesos en el que las esperanzas de

los y las docentes movilizan deseos, compromisos, colaboración, participación y posibilidades con vistas a la mejora de las escolaridades en estos contextos. Entre esas expresiones contradictorias y que se tensionan hay aceptaciones de esos agotamientos y también disputas con esperanzas para producir creaciones e invenciones múltiples dentro y fuera de las aulas. De esta manera, esas esperanzas son consideradas, siguiendo a Ahmed (2019), como “una emoción transformadora, fundamental para cualquier proyecto que procure hacer del mundo un lugar mejor donde vivir” (p. 377). Esas esperanzas, si bien muchas veces cargadas de melancolías, mueven las obstinaciones y las insistencias en los haceres de los y las docentes para *no bajar los brazos a pesar de todo*.

En definitiva, en ese hacer docencia se suceden las formas de enseñar a los jóvenes, lo que corresponde a sus procesos de escolarización, lo pautado y lo esperable de ser enseñado en una escuela secundaria, los escuchan, los aconsejan, los contienen todos y cada uno de los días, se preguntan por los sentidos de la educación en estas realidades, piensan qué hacer mejor y de qué formas. Pero, fundamentalmente, se ven afectados, lloran y sufren por las situaciones que viven sus estudiantes, viven jornadas interminables derribando la simultaneidad y estableciendo lazos de confianza individualmente con cada uno/a como una forma de anticiparse a la inexorabilidad de los destinos sociales.

Notas

(1) Post Doctor (Universidad Nacional de San Martín), Doctor en Educación (Universidad de Buenos Aires), Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO/Argentina) y Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Es Investigador Adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), es Director de las carreras de Educación en la Universidad Nacional de San Martín y se desempeña como Profesor de Sociología de la Educación por la Universidad Nacional de General San Martín y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

(2) Nuevamente nos referimos al contexto que se vive en momento de escritura del artículo, en el que ya no hay un adentro y un afuera de la escuela porque hay un borramiento de los espacios y tiempos del hacer docencia y hacer escuela tal como lo conocíamos hasta el momento.

(3) Ver Clarín (2017). https://www.clarin.com/sociedad/vidal-anuncio-convocaran-60-mil-voluntarios-ofrecieron-anuncio-paro-docente_0_Byo5pdQql.html

(4) Tal como ya se hizo hincapié a través de discursos conservadores desde los cuáles se piensa a los y las otros y otras desde el lugar de la falta y la carencia.

(5) Siguiendo a Foucault (1988), donde hay poderes hay resistencias, los puntos de resistencia “desempeñan, en las relaciones de poder, el papel de adversario, de blanco, de apoyo, de saliente en el que sujetarse. (...) están presentes en todas partes dentro de la red de poder. (...) no pueden existir sino en el campo estratégico de las relaciones de poder. Pero ello no significa que sólo sean su contrapartida” (p. 92).

Referencias Bibliográficas

- AHMED, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra editora.
- ARMELLA, J Y LANGER, E. (2020). “De la ilusión al desencanto: sentidos y críticas en torno a la inclusión digital. Un estudio con docentes de escuelas secundarias emplazadas en contextos de pobreza urbana” *Revista Espacios en Blanco*. 30(1), pp. 99- 115.
- BOURDIEU, P. (1999). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.
- BURGWALL, G. (1999). “Prácticas cotidianas de resistencia” en: *Salman, T. y Kingman, E. (1999). Culturas urbanas e identidad. Ecuador: FLACSO*.
- CASTELLS, M (2005). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- CHUL HAN, B. (2017). *La sociedad del cansancio. Argentina: Herder*.
- CRUIKSHANK, B. (1996). “Revolutions within: self-government and self-esteem” en: BARRY, A., OSBORNE, T., ROSE, N. (eds.). *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. UCL Press: London. Pp. 232-248.
- DAVIS, M. (2007). *Planeta de ciudades miseria*. Madrid: Foca Ediciones.
- DE CERTEAU, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad

Iberoamericana. Centro francés de estudios mexicanos y centroamericanos.

DELEUZE, G. (1995). "Post-scriptum sobre las sociedades del control" en: Deleuze G. *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-Textos.

DELEUZE, G. (1996). "El agotado" en: *Confines* N° 3. Buenos Aires: Lamarca/Eudeba.

EHRENBERG, A. (2000). *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*. Buenos Aires: Nueva visión.

FOUCAULT, M. (1988). "El sujeto y el poder" en: H.L. Dreyfus y P. Rabinow. M.Foucault: *más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM.

FOUCAULT, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

FOUCAULT, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

GRINBERG, S. (2009). "Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, N°3, UNLP, Pp. 81-98.

GRINBERG, S. Y MACHADO, M. (2012). "Jóvenes, dispositivos pedagógicos y relatos de futuro. Un estudio en escuelas secundarias en contexto de extrema pobreza urbana" en: *III Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes Argentina de las construcciones discursivas sobre lo juvenil hacia los discursos de las y los jóvenes*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.

HANDKE, P. (2006). *Ensayo sobre el cansancio*. Madrid: Alianza

LANGER, E. (2017). *Escuela, pobreza y resistencia. Defensas y luchas cotidianas de estudiantes*. Rada Tilly: Del Gato Gris.

LANGER, E. Y CESTARE, M. (2014). "Dispositivos pedagógicos, luchas de padres por la escolarización y contextos de pobreza urbana en Caleta Olivia/Santa Cruz" en: *Revista Alas "Controversias y Concurrencias Latinoamericanas"*, 6(10) pp. 87-106.

MAGRIS, C. (2001). *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*. Barcelona: Editorial Anagrama.

ONFRAY, M. (2011). *Política del rebelde. Tratado de resistencia e insumisión*. Barcelona: Anagrama/ Colección Argumentos.

PÁL PELBART, P. (2009). "Sobre el agotamiento de los posibles" en: Colectivo Situaciones (2009). *Conversaciones en el impasse. Dilemas políticos del presente*. Buenos Aires: Ed. Tinta Limón. Pp. 203-216.

PÁL PELBART, P. (2016). *Filosofía de la deserción. Nihilismo, locura y comunidad*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.

REDONDO, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.

ROCKWELL, E. (2006). "Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?" en: *Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación*. Buenos Aires: FFyL/UBA.

SCOTT, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México: Ediciones Era.

SENNETT, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en*

el nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama.

ZIBECHI, R. (2008). *Territorios en resistencia. Cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas*. Bs. As.: Ed. La Vaca.

**¿Hacia dónde va el trabajo docente en secundaria?
Análisis de su reconfiguración en dos políticas provinciales recientes
Where does the work of the secondary school teacher go?
Analysis of its reconfiguration in two recent provincial policies**

Verónica Tobeña¹ y Mariana Nobile²

Resumen

La transformación del nivel secundario encuentra en la matriz histórica del trabajo docente un escollo difícil de superar. La formación disciplinar, la contratación por horas cátedra, el ejercicio de la docencia “a puertas cerradas” y en soledad, son algunos aspectos de esta matriz que, ante las transformaciones del mundo contemporáneo y en pos de la universalización de la secundaria, exigen ser revisados. Las iniciativas políticas orientadas al nivel que se implementan desde los años ‘70 a esta parte han buscado incidir en esta matriz, especialmente, a través de la introducción de tiempo de trabajo remunerado por fuera del aula. A partir del material empírico producido en una investigación que analizó políticas recientes de transformación del nivel secundario (UNICEF–FLACSO Argentina), este artículo indaga el modo en que reconfiguran el trabajo docente, las condiciones que permiten dicha reconfiguración, así como las

Summary

The transformation of the secondary school finds in the historical matrix of the teaching work a difficult obstacle to overcome. Disciplinary training, contracting for teaching hours, and teaching “behind closed doors” and in solitude are some aspects of this matrix that, given the transformations of the contemporary world and in view of the universalization of secondary education, require revision. Political initiatives aimed at the level implemented since the 1970s have sought to influence this matrix, especially through the introduction of paid work time outside the classroom. Based on the empirical material produced in research that analyzed recent policies for the transformation of the secondary level (UNICEF–FLACSO Argentina), this article investigates the way in which they reconfigure the teachers’ work, the conditions that allow for such reconfiguration, as well as the main difficulties faced by two provincial policies: that of the PROA schools in Córdoba and the reform of the secondary school in Río

principales dificultades a las que se enfrentan dos políticas provinciales: la de las escuelas PROA, en Córdoba y la reforma de la escuela secundaria en Río Negro. Ambas introducen cambios en las formas de contratación, en aspectos curriculares, así como en los procesos de enseñanza a partir del trabajo colaborativo e interdisciplinar de profesores. Pero ambas lo hacen apelando a estrategias disímiles que permiten reflexionar sobre los márgenes que tiene cada contexto provincial para diseñar políticas de cambio al tiempo que permiten reflexionar sobre la exigencia que en materia de imaginación y creatividad política comportan los desafíos que la escuela secundaria tiene por delante.

Palabras clave: escuela secundaria; trabajo docente; PROA Córdoba; escuela secundaria rionegrina; política educativa.

Negro. Both introduce changes in forms of contracting, in curricular aspects, as well as in teaching processes based on the collaborative and interdisciplinary work of teachers. But both do so by appealing to dissimilar strategies that make it possible to reflect on the margins that each provincial context has for designing policies for change while at the same time allowing for reflection on the demands that the challenges facing secondary schools involve in terms of political imagination and creativity.

Keywords: Secondary School; Teachers Work; PROA Córdoba; Secondary School Río Negro; Educational Policy

Fecha de Recepción: 01/07/2020 Primera Evaluación: 12/08/2020 Segunda Evaluación: 08/09/2020 Fecha de Aceptación: 10/09/2020

Introducción

En la actualidad, la escuela secundaria está siendo objeto de transformaciones a lo largo y a lo ancho del globo. Los cambios en marcha buscan dotar a la escuela de las condiciones necesarias para integrar a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Asimismo, se proponen poner a la escuela en sintonía con el mundo contemporáneo y la cultura digital, cuyos valores, prácticas y conocimientos inéditos abrieron un hiato que socava la relevancia cultural de la escuela. Este escenario configura una serie de demandas que presionan hacia una revisión de la relación con el saber que promueve la escuela y de sus propuestas pedagógicas, la reestructuración del curriculum y la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Son cambios que interpelan la dimensión epistemológico-pedagógica de la escuela y que, por tanto, apuntan directo a la necesidad de replantear las condiciones de trabajo docente en un sentido amplio.

En Argentina, la transformación del nivel secundario encuentra en la matriz histórica del trabajo docente un escollo difícil de superar. La formación disciplinar, la contratación por horas cátedra, el ejercicio de la docencia “a puertas cerradas” y en soledad, son algunos aspectos de esta matriz que, ante las transformaciones del mundo contemporáneo y en pos de la universalización de la secundaria, exigen ser revisados (Birgin, 1999; Terigi, 2008). También su relación de externalidad con el saber que imparte en el aula resulta una condición que dificulta la adaptación

de su ejercicio profesional a los tiempos inciertos para los que tienen que preparar a las nuevas generaciones: los docentes no participan activamente en la construcción del conocimiento que enseñan ni intervienen en el recorte del curriculum que transmiten (Pineau, 1996). Su propia biografía escolar y la formación recibida van moldeándolos en prácticas de enseñanza y en un ideario de lo que implica el oficio docente que hoy han perdido potencia. Formación, contratación, cultura y prácticas docentes requieren revisarse en virtud de que su matriz disciplinar las torna incompatibles con el paradigma transversal que se busca instalar.

La vocación por modificar las condiciones que delimitan la tarea docente en la escuela secundaria puede reconstruirse a partir de iniciativas de política educativa que tienen lugar desde la década de 1970. Con énfasis y estrategias disímiles, las primeras políticas ampliaban la designación docente, contemplando la redefinición de su labor a nivel institucional, especialmente a partir de la introducción de tiempo de trabajo remunerado por fuera del aula. Entre ellas podemos mencionar, a nivel nacional, el Proyecto 13, (ley 18.614/70) y el Ciclo Básico General – CBG- (Res. 1624/88) y la reforma de la Provincia de Río Negro también conocida como CBU -ciclo básico unificado- que se implementa en los años ‘80. Como señala Tiramonti, estas políticas tienen “tres características comunes: 1) el cambio en el régimen

laboral de los profesores, que dejaron de estar nombrados por hora cátedra y pasaron a tener diferentes esquemas de módulos y cargos en los que se incluía tanto el dictado de clases como horas dedicadas al trabajo institucional; 2) el agrupamiento de asignaturas con una perspectiva interdisciplinar que, además, se proponía disminuir el número de materias que los alumnos debían cursar en simultáneo; y 3) la incorporación de actividades extra clases y la existencia de talleres escolares” (Tiramonti, 2015: 25). Años más tarde, la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires, en respuesta a la condición de obligatoriedad de la secundaria sancionada en 2002, crea las Escuelas de Reingreso, las cuales establecen la contratación docente por medio de cargos que remunera el trabajo institucional.

Todas estas reformas mencionadas constituyen interesantes antecedentes que problematizan la relación con el conocimiento que promueve la propuesta pedagógica tradicional de la secundaria, planteando variantes en las formas de concebir y organizar el curriculum y de entender el trabajo docente(3). Este recorrido dista de ser exhaustivo, pero nos brinda un panorama sobre los intentos reiterados de incidir en una matriz que resiste y que vuelve a la transformación de la secundaria un “anhelo frustrado” (Tiramonti, 2015).

En el presente artículo, nos proponemos analizar dos políticas recientes de transformación de la escuela secundaria: las escuelas PROA de Córdoba y la nueva escuela

secundaria de la provincia de Río Negro (en adelante ESRN). Ambas se proponen, con distintas estrategias, corroer el “trípode de hierro” (Terigi, 2008) del formato escolar moderno, cuyos elementos son precisamente la clasificación disciplinar del curriculum, la formación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas cátedra para el dictado de cada asignatura. Como pudimos ver, lejos están de ser las primeras iniciativas que buscan modificar dicho trípode, por lo tanto, nos interesa explorar aquí sus estrategias para reconfigurar el trabajo docente, las condiciones que permiten dicha reconfiguración, así como las principales dificultades a las que se enfrentan.

A continuación, describimos las características de la investigación realizada y realizamos una breve descripción de cada caso provincial para finalmente avanzar con el análisis de las estrategias que cada política despliega en pos de la resignificación del trabajo docente. Por último, se presentarán una serie de conclusiones que contraponen ambas políticas al tiempo que abren una serie de interrogantes acerca de las características de las políticas educativas argentinas a la hora de gestionar el cambio.

Aspectos metodológicos y descripción de las políticas bajo análisis

El análisis que aquí se presenta retoma el material empírico producido en una investigación que analizó políticas

provinciales recientes de transformación del nivel secundario(4). La intención principal del proyecto consistía en reconstruir la cadena de la política, desde su diseño e implementación hasta su concreción a nivel institucional. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas aplicadas a funcionarios de alto rango, equipos técnicos provinciales a cargo de las políticas, supervisores y referentes territoriales. También se entrevistaron miembros de los equipos directivos y de orientación, docentes y estudiantes de cada una de las escuelas que fueron parte del trabajo de campo. A su vez, el estudio comprendió observaciones de clases y talleres realizados en las escuelas, al igual que el análisis de información secundaria (normativas y documentación oficial o de organismos que han indagado sobre estas políticas).

Las políticas provinciales elegidas para analizar aquí -PROA, en Córdoba y ESRN en Río Negro-, se seleccionan porque introducen cambios en las formas de contratación, en aspectos curriculares, así como en los procesos de enseñanza a partir del trabajo colaborativo e interdisciplinar de profesores. A continuación, se presentan las principales características de cada iniciativa provincial.

Escuelas PROA de la provincia de Córdoba

PROA se inicia en 2014 con un conjunto de escuelas secundarias experimentales; parte de un diagnóstico acerca de la necesidad de hacerse

eco de los cambios en las formas de relacionarse con el conocimiento, generando desafíos para las prácticas docentes y, por tanto, estableciendo la necesidad de innovación, exploración e indagación pedagógica y el trabajo colaborativo. Promueve un acercamiento entre la cultura escolar y las culturas juveniles a partir de la integración de lenguajes multimediales a las dinámicas escolares.

La propuesta se organiza en una jornada de 8 horas, con espacios de trabajo disciplinares, tutorías y “clubes” de Artes, Ciencias y Deportes –donde se profundizan y amplían conocimientos de manera lúdica y creativa a través de proyectos. Los docentes son seleccionados priorizando aquellos que tengan actitud innovadora, buen manejo de TIC y apertura hacia el trabajo en equipo. Son designados por medio de horas cátedras para el dictado de uno o más espacios curriculares, a los cuales se les adiciona 1 hora institucional y 1 hora más para quienes se desempeñan como tutores. Un elemento central en PROA es la capacitación específica dada a los planteles docentes para que asuman una actitud y actuación reflexivas respecto a sus prácticas de enseñanza y sus decisiones curriculares, al tiempo que exploren y utilicen diversas herramientas tecnológicas.

La escuela secundaria de la provincia de Río Negro

En 2015, Río Negro inicia el diseño de una reforma del conjunto de escuelas secundarias orientadas diurnas, la cual

es implementada en 2017. La ESRN constituye una propuesta de reforma ambiciosa que introduce cambios intensivos en la matriz organizacional de la escuela secundaria (modifica la estructura curricular, la organización institucional y el puesto de trabajo docente), que buscan fortalecer el protagonismo de su cuerpo de profesores.

La propuesta se desarrolla en un turno, por medio de módulos de trabajo cuya distribución la define cada escuela. Las asignaturas tienen una duración cuatrimestral y se distribuyen en un ciclo básico (4 cuatrimestres) y otro orientado (6 cuatrimestres). El currículum está organizado por áreas de conocimiento, con espacios de trabajo disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares, lo que exige el trabajo colaborativo y la evaluación conjunta entre docentes. En el ciclo orientado cobran predominancia los espacios interdisciplinares para fortalecer el pensamiento complejo.

Con relación al trabajo docente, los profesores son designados por cargo y éste pertenece a la escuela (pueden ser de 25, 16 y 9 horas reloj); concentran sus tareas en una o dos escuelas como máximo, ya que por turno sólo se puede tener un cargo. El resto de las horas se destina a actividades que pueden ser frente a alumnos o no, distribución definida por la escuela a partir del Proyecto Educativo Institucional. Semanalmente se destinan 2 horas de reunión institucional –incorporadas al cargo– para desarrollar actividades de planificación en áreas e inter-área y debatir el proyecto institucional.

Análisis de las estrategias de cambio de las políticas seleccionadas

Tanto PROA como ESRN enfrentan una problemática común: la escasa presencia en todo el territorio provincial de perfiles docentes alineados con las necesidades de estas iniciativas. Esta dificultad por disponer de los perfiles docentes requeridos está atravesada por una serie de propiedades diferenciales que asume cada una de ellas en distintos aspectos: su escala (PROA se implementa en un número reducido de establecimientos, mientras que ESRN es universal); la especificidad de la propuesta (PROA es un bachillerato especializado en software y biotecnología); la posibilidad o no de seleccionar a sus docentes (PROA puede hacerlo mientras que la ESRN por su universalidad no). Asimismo, esta dificultad está fuertemente condicionada por la variable regional –en donde la oferta educativa terciaria y universitaria en las distintas localidades resulta de suma importancia para la disponibilidad de profesores de las distintas asignaturas. No está de más señalar que esta vacancia es transversal al conjunto de los sistemas educativos provinciales y ha tendido a ser subsanada por medio de la figura de “idóneos”.

Una de las razones principales de esta dificultad para dar con profesores que fácilmente hagan sinergia con las políticas diseñadas se debe a que ambas introducen cambios que resignifican profundamente el perfil y la cultura profesional de los docentes. Como señalábamos al inicio, los rasgos

característicos del ejercicio de la docencia en el nivel secundario nos llevan a la imagen de un profesor contratado para el dictado de una asignatura/disciplina para la cual se formó, quien elabora sus planificaciones, desarrolla sus clases y evalúa a cada estudiante de modo individual, es decir, alguien que orienta sus clases en solitario, sin la mirada externa de pares o superiores. La organización de la labor docente a nivel institucional -signada por el “trípode de hierro” (contratación por horas cátedras, formación disciplinar, un currículum altamente clasificado)- contribuye a la consolidación de un ejercicio de la docencia con pocos espacios de cooperación entre colegas, donde el dictado de clases rara vez es expuesto a las miradas de otros adultos, al tiempo que otorga la posibilidad de un desapego institucional por parte del docente ya que puede estar ligado a varias instituciones de modo simultáneo, sin necesidad de garantizar mayor presencia y participación en ninguna. El individualismo, el aislamiento y el secretismo forman parte de las culturas de la enseñanza (Hargreaves, 1998); este “profesionalismo solitario” (Ávalos, 2011) condiciona las posibilidades de ejercicio de la docencia y de cambio educativo ya que acompaña la inercia de la institución y solo encuentra la posibilidad de superación cuando el docente pasa a ocupar una posición directiva.

En el caso de PROA, un mecanismo específico de selección de los profesores revela las disposiciones y cualidades

que se esperan de un profesor para desempeñarse en estas escuelas: en primer lugar, se valora una actitud hacia la docencia que se salga de un paradigma que prioriza la mera transmisión de contenidos, es decir, que asuma una actitud reflexiva sobre la práctica, demuestre cierta “plasticidad” y habilite la búsqueda constante de opciones pedagógicas que garanticen el aprendizaje de los estudiantes así como un diálogo con sus expresiones culturales; en segundo lugar, tener cierto manejo de las TIC y la intención de incorporarla al dictado de su asignatura; por último, cierto compromiso y deseo de ser parte de un proyecto con carácter experimental como este.

En la entrevista con los postulantes, “la forma de mirar esa secuencia era lo que más interesaba. [...] lo que hay que trabajar es salir de lo tradicional, es más complicado que cambiar tecnología. En eso ponemos más la mirada, en la plasticidad que pueda tener respecto de cómo plantear la clase” (integrante de equipo técnico, Córdoba).

“...empezar a romper con eso es como una particularidad del programa. Ponerlos a los profes nuevamente a pensar ¿qué querés que aprendan?, ¿qué es lo importante qué aprendan?, “y... clima”, bueno, ¿qué del clima? Entonces hay que revisar, es un constante revisar. Y bueno, para muchos es muy difícil, porque estamos acostumbrados a hacerlo de otra manera” (coordinadora de sede 2).

Paradójicamente, estos elementos

condujeron -sin proponérselo explícitamente- a que PROA encontrara docentes entre quienes no tienen título docente. La impronta específica que demandan estas escuelas ha terminado por encontrar en profesionales no docentes un perfil adecuado a una iniciativa como esta, que apela a la creatividad pedagógica y a la ductilidad tecnológica, cuyo accionar se caracteriza por el trabajo alrededor de la resolución de problemas, cierta inventiva, así como un carácter inquieto que favorece la innovación. Este proceso de selección termina privilegiando rasgos de la individualidad (Hargreaves, 1998) de los docentes, que aporta un “plus” a la forma de encarar la docencia y deja definitivamente atrás la idea de un docente intercambiable y homogéneo para cubrir los cargos que el sistema educativo requiere (Poliak, 2004). También incide en este reclutamiento las especializaciones poco frecuentes para un bachillerato como es el desarrollo de software y la biotecnología. Esta situación es particularmente recurrente, por ejemplo, en los espacios de los clubes de Arte y Ciencia, donde se trabaja a partir de la pedagogía por proyectos la profundización de saberes trabajados en los espacios curriculares; también sucede en un espacio propio de esta propuesta como inglés aplicado al desarrollo de software. Resulta interesante constatar que quienes están encargados de la gestión y el seguimiento de esta política “descubrieron” la alta proporción de profesionales no docentes que ocupan sus plazas, no por inconsistencias en su

quehacer pedagógico, sino al instrumentar ofertas de formación complementarias especialmente diseñadas para fortalecer la labor de sus plantas docentes que exigían como requisito dicho título docente, dejando en evidencia así que una proporción gruesa del plantel PROA no podía aprovecharla porque carecía de estas credenciales.

Asimismo, estas escuelas proponen una forma de trabajo docente que tiene como horizonte la colaboración entre colegas. Esta colaboración se da en dos niveles. Por un lado, en el nivel interinstitucional, ya que se generan instancias de cooperación, diálogo e intercambio entre profesores que dictan un mismo espacio disciplinar en diferentes escuelas PROA. Por otro lado, a nivel institucional a partir de la función de “líder pedagógico” a la que se orienta el rol de “coordinador de sede”, quien lee las planificaciones de los docentes de la escuela, realiza sugerencias -muchas veces que apuntan a explotar el uso pedagógico de las TIC-, a la vez que identifica potenciales lazos de colaboración entre profesores de distintos espacios curriculares que convergen en el abordaje de algún tema en particular. Esta figura del equipo pedagógico de PROA juega un rol clave para habilitar abordajes de problemas y perspectivas transversales de aproximación, al tiempo que incentiva la innovación pedagógica de parte de los profesores. Al mismo tiempo, esta forma de configurar la docencia promueve la “desprivatización de la práctica” (Ávalos, 2011), haciendo que quienes participan de este proyecto

estén abiertos a la mirada de los otros y a intercambiar sobre las planificaciones y formas de encarar las clases.

“PROA es una escuela que tiene la especialización en software, que es doble escolaridad, que tenemos en cuenta una educación más personalizada en cada uno de los cursos y los espacios curriculares, porque tenemos la posibilidad, porque tenemos cursos que no son tan numerosos, [...] y también tenemos una relación bastante personal con cada uno de los docentes. Eso hace que haya una diaria distinta, una diaria mucho más, bueno, yo como coordinadora conozco perfecto, perfecto, la diaria de cada uno de los cursos y de cada uno de los profes, y eso me permite hacer un seguimiento muy bueno, creo yo” (coordinadora sede 3).

“Algo que también pasa es que está atenta la escuela también a lo que producimos los profes, entonces, por ejemplo, planificaciones que nunca me había pasado que de verdad las leyeran, y de verdad hay alguien atento y te dice: ‘Bueno, mirá profe de lengua, estás viendo esto, que el de arte también lo está viendo de alguna manera, entonces fíjense, quizás pueden combinar’, bueno, con una mirada más macro que, por ahí en el trajín, entre ir a una escuela y la otra, pierde la visión global y bueno, hay alguien que está en eso” (docente de Literatura, 1º a 4º año, sede 1)

La estrategia acotada a un número reducido de sedes que propone PROA habilita a esta iniciativa política a sortear algunos de los escollos e

inercias que condicionan al sistema educativo, en general, y al trabajo docente, en particular. Las respuestas a la innovación pedagógica PROA termina encontrándolas por fuera del sistema, al definir la *expertise* del docente por fuera de la cultura profesional imperante y exigirle así que ejerza la docencia a partir de la iniciativa y la creatividad en su trabajo y que esté abierto a la resolución de los problemas pedagógicos a partir de la cooperación con colegas. Asimismo, el componente electivo juega también un papel relevante, ya que desde la política garantizan el compromiso para participar en una iniciativa de este tipo. Pero, al igual que observamos en otras políticas (Nobile, 2015), la reafirmación de la elección por trabajar en un proyecto experimental que se recorta de la oferta común del sistema y que los elige por poseer ciertas cualidades escasas, configura un mecanismo de distinción que los hace sentirse especiales. A esto se suma la “buena imagen” que tienen estas escuelas en la comunidad, la cual proviene parcialmente de ser una propuesta innovadora en las orientaciones, con recursos diferenciales respecto del resto de las secundarias y porque no están abierta a todos, sino que el ingreso como estudiante está definido por los directivos de las primarias, quienes eligen entre los alumnos con un rendimiento destacado o un interés particular por las materias tecnológicas y del área de las ciencias exactas.

La ESRN también está atravesada por la disponibilidad desigual de capital docente que se manifiesta con

vacancias en perfiles que varían según las limitaciones de su formación en cada zona provincial. Cabe subrayar que la radicalidad de la iniciativa plantea un hiato con los perfiles docentes disponibles, revelando que los supuestos sobre los que se diseñó la propuesta están poco consustanciados con la capacidad efectivamente instalada en su sistema educativo, ya que el recurso a los idóneos está aquí muy presente. La política supone un docente que se comprometa con la realidad institucional de su escuela, que tenga una mirada atenta a las trayectorias de los estudiantes, observando los avances y aquellos saberes pendientes de cada uno de ellos, que esté abierto a la colaboración constante con colegas y que avance en una planificación que dialogue con otras disciplinas, tanto del área a la que pertenece su materia como con otras áreas.

Nuestra investigación recoge un procesamiento de la política muy desigual por parte de los docentes en virtud de su percepción sobre sus capacidades para implementarla. Hay quienes dieron un paso al costado de la actividad por verse desbordados -situación a la que se hizo referencia al aludir especialmente a algunos idóneos sin formación pedagógica, que entendían que esta nueva organización escolar exigía de ellos habilidades que no poseían.

Yo estoy reemplazando un profe que según me comentaron, no lo conozco... es como un desertor, un caído de esta reforma, como que no se pudo adaptar. ... lo que vi tanto con los chicos como por los docentes, muy querido, pero como que

no... colapsó. Por lo que me cuentan, por cómo se fue, al parecer voy a continuar. Por mí está bueno, pero también por la persona que no conozco, también, digo, "pobre tipo". Yo entiendo que es dificultoso más que nada para la gente que ya estaba acostumbrada a otra modalidad (docente de geografía, ESRN).

Mientras que otros reniegan de su implementación ya que asocian los intentos por romper la matriz enciclopedista de la secundaria con el "vaciamiento de contenidos", mostrando la imposibilidad de imaginarse un abordaje de los temas y conocimientos que imparte la escuela diferente a la actual, a la que "siempre" existió.

"En historia a mí no me gustan, no. No porque, por ejemplo, primero arrancan..., el origen del hombre no está. O sea, el hombre aparece con Colón y antes, no sé, no existió. Y entonces digo no. A mí me parece, yo lo hablé con otros profes, ¿no?, que los chicos tienen que saber de dónde venimos, no es que aparece Colón un día... Arrancar de qué es la historia, todo eso no se daba más. Pero después en segundo, arranca desde la expansión europea hasta 1930. Vos decías '¿what? No lo voy a poder dar'. Porque antes se dividían 2º, 3º, 4º y 5º, ahora lo de 3º se da en 2º, y lo de 5º... con 5º no ven más historia (docente de historia 1, ESRN).

"Hay cosas que no están. La Edad Antigua se borró del mapa, la Edad Media se borró del mapa, entonces decimos, ¡no! Hay cosas que son importantes, venimos de algún lado: Roma, Grecia. La mayoría de cosas que hoy tenemos es porque

vinieron de ese momento” (docente de historia 2, ESRN)

A diferencia de esta postura, otros miembros de los equipos docentes de las escuelas consideran que esta reforma viene a legitimar una forma propia de entender la enseñanza, donde la posibilidad de diálogo interdisciplinario, el abordaje de temas a partir de problemas o conceptos resulta fructífero.

...desde la economía podemos trabajar la dependencia económica desde otro enfoque. Pero hay docentes que piensan que la línea histórica hay que respetarla. Y en eso vamos a tener diferencias me parece y es muy complejo para trabajar. [...] Por ejemplo, recién también se hablaba de que la reforma vació de contenido, esto se escucha mucho en la sala de profesores, vació de contenido, pero justamente porque trata de abordar más los conceptos no tanto los contenidos, entonces trabajás conceptos. Y los docentes no pueden entender, algunos, cómo ver esta cuestión de que se pueden trabajar conceptos, sacando, barriendo contenidos, porque lo importante es trabajar bien, cuatro, cinco conceptos, con los contenidos que vos quieras, sacando otros. Eso cuesta porque hay muchos docentes que están más acostumbrados a la historia fáctica, que obviamente es una cuestión de que se les enseñaba a ellos así, en vez de trabajar más cuestiones sociales [...] Porque mi formación incluso estuvo destinada a historia económica, la historia social, entonces no me cuesta tanto (docente de Geografía, ESRN).

“...uno entiende el concepto de interdisciplinariedad, yo siempre cuestioné la fragmentación de la ciencia, eso es un grave error y, como que lo entiendo, para mí relacionar la geografía con la historia y la historia con economía es lo más normal” (docente de Geografía, ESRN).

Estos procesamientos diferenciales no siempre se corresponden *vis a vis* con un tipo de formación profesional (docente/no docente), pertenencia generacional, ni con la disciplina de procedencia. No obstante, si bien hay excepciones que advierten sobre la imposibilidad de generalizar, los docentes que se formaron en espacios universitarios mostrarían mayor receptividad al planteo de la reforma. También quienes vivieron reformas precedentes como las del CBU de los años ‘80 o la llamada “Escuela de la Transformación” (Res. 235/08)—política parcialmente implementada en 2010— demuestran mayores herramientas para entablar un diálogo más productivo con las exigencias de la medida debido a que ya incorporaban el trabajo interdisciplinario por área, así como los espacios de intercambio docente (talleres de educadores en el CBU y reunión institucional en este caso de la ESRN). No está de más señalar que hoy, a la distancia, la reforma de los años ‘80 es muy apreciada por distintos actores del sistema educativo. Los supervisores entrevistados así lo señalaban, al tiempo que marcaban una clara continuidad entre las políticas:

“La verdad que se conformó un grupo de trabajo muy interesante, que en

muchos de ellos hoy son directivos de escuelas, o algunos somos supervisores pero que generó una impronta muy fuerte acá, como una cosa muy buena para los chicos y muy satisfactoria para los docentes, o sea, realmente ibas a trabajar con unas ganas bárbaras pese a tener los mismos problemas, cuestiones sociales y demás [...]. Pero fue muy interesante” (supervisor, ESRN).

Las reformas que caracterizan a la provincia sedimentaron en una tradición que, en algunas regiones, tienen mucho peso y traccionan hacia la concreción de las potencialidades de algunos espacios introducidos. La tradición y la cultura académica que atraviesan a las instituciones son elementos condicionantes para orientar el trabajo de una escuela en tanto una “comunidad de práctica” (Ávalos, 2011), que permita que cada miembro de los planteles docentes se comprometa con la realidad de su escuela y oriente su acción al mejoramiento de aspectos vinculados a la enseñanza. Ahora bien, la heterogeneidad y fragmentación del cuerpo docente (Poliak, 2004) -donde no todos ejercieron la docencia durante el CBU o la Escuela de Transformación-, generan tensiones muy palpables.

Un aspecto de la reforma donde las tensiones y conflictos salen a la luz es el trabajo por área y los espacios curriculares interdisciplinarios; esto implica que la planificación, el dictado y la evaluación de dichos espacios queda a cargo de dos, tres, cuatro y hasta cinco docentes conjuntamente. De esta forma, quedan al descubierto las capacidades

diferenciales, los compromisos y trabajo desiguales que aporta cada docente, generando en muchas oportunidades malestar entre quienes sienten que aportan más que sus compañeros. Como sintetiza uno de los supervisores entrevistados: “*El trabajo en área te visibiliza*”. Remarcando este aspecto fuerte que asume la política de Río Negro que lleva a la convivencia en el aula con otros, donde la “desprivatización de la práctica” a la que alude Ávalos (2011) no remite solo a intercambiar y ensayar proyectos de trabajo conjunto para mejorar la enseñanza, sino encarar la planificación de las clases consensuando actividades, haciendo dialogar los espacios disciplinares propios, compartir el espacio frente a alumnos y evaluar -tal vez uno de las dimensiones más controversiales y difíciles de alcanzar de modo satisfactorio cuando no se cuenta con los recursos necesarios para llevarlos a cabo, ni con una oferta de formación continua que los apuntale.

“...tengo talleres, los cuales fluyen, porque es como que se armó equipo: me mandás las actividades, las veo, te digo, te contesto. Pero hay otras en las que es: ‘¿me mandás algo y me colaborarás?’ y -‘si, a la tarde te mando’ o ‘la semana que viene te mando’, o sea ‘¡no me mandaste la actividad!’, -¡ay no, me olvidé!’ ‘¿y qué les damos entonces a los chicos!’ -‘y bueno, vemos...’. Eso no puede suceder, ‘y vemos, no, no, yo había traído algo preparado, pero la idea era no ser siempre yo’. Me pasan las dos cosas con tanto taller y tantas personas, [...] el que se compromete, el que ayuda,

el que pone pila, [...] y otros donde estoy yo ‘por favor, ayúdame algo, porque no doy más, y estoy agotadísima, dame una actividad, porque vengo preparando todo yo desde que iniciamos las clases’” (docente Matemáticas, ESRN).

Otra dimensión del trabajo docente a la que apuntan ambas políticas es la relativa al esquema de contratación y organización del trabajo docente, que presenta matices relevantes ya expuestos en su descripción.

PROA introduce una variante a la contratación por horas cátedra que consiste en sumar 1 hora institucional(5), que es precisamente la condición necesaria para afianzar la identidad de los docentes con el proyecto escolar, así como para fortalecer la cultura de trabajo colaborativo que este tiempo compartido permite germinar. La variante en cuanto al planteo de la enseñanza que introduce esta política está dada fundamentalmente por el procesamiento tecnológico de sus propuestas a la que insta a los docentes y por apelar a formatos lúdicos como los clubes, que habilitan abordajes de problemas y perspectivas transversales de aproximación y animan a la innovación pedagógica. Si bien no hay dudas acerca de las ventajas de contar con ese tiempo remunerado, el hecho de que se adicione solo una hora –independientemente de la cantidad de horas cátedra o asignaturas que dicte el profesor– abre el interrogante acerca de la suficiencia de dicho tiempo para potenciar el trabajo colaborativo. No obstante, hay que señalar que el paquete de medidas que emplea PROA para lidiar con “el” escollo que representa

la contratación por horas cátedra para introducir cambios cualitativos que hacen a las prácticas de enseñanza, configura una estrategia mixta. El recurso de esa hora institucional que complementa las horas cátedra se conjuga con un fuerte apuntalamiento del/la coordinador/a de la sede hacia su plantel docente -que, como fue señalado, tiene un rol de liderazgo pedagógico y de promoción del uso de TIC muy activo- y con el reclutamiento selectivo de su plantel docente con arreglo al tipo de perfil que traza la política. Entonces, la disponibilidad de esa hora institucional, la conducción estratégica de la experiencia en manos de un líder bien munido del capital pedagógico e innovador que exige la política, y recursos humanos “a medida”, constituyen, junto con los márgenes para reajustar la marcha que deja la implementación gradual y acotada, un combo robusto para sostener la iniciativa. Y en ese combo observamos que el papel que juega el/la coordinador/a de sede es crucial para establecer una organización institucional que ponga en primer plano la agenda pedagógica de la iniciativa, superando así la habitual tensión con la agenda administrativa que según Andy Hargreaves (1998) es característica de las reformas que no cambian condiciones estructurales vitales y, por lo tanto, redundan en la configuración de una agenda bifronte. Si bien esta política no abandona por completo la contratación de sus docentes según su formación disciplinar debido a que tampoco se distancia enteramente de la organización clasificada del currículum, la introducción

de formatos como los clubes y los talleres, más los mecanismos que se da para “desprivatizar la práctica” (Ávalos, 2011) y superar el individualismo, resultan fructíferos. En los siguientes fragmentos de entrevista puede apreciarse cómo ese horizonte que se fija la política tendiente a que el trabajo de enseñar se estructure en base a la resolución de problemas y el desarrollo de proyectos, y se abra al diálogo con la cultura contemporánea y el uso de las TIC, tiene en las intervenciones que quedan a cargo del/la coordinador/a de sede la clave para abrir a una cultura de trabajo que apueste a la sinergia entre colegas, compatibles con las de las “comunidades de práctica” (Ávalos, 2011).

“Revisamos todas las propuestas y todos los diseños, [...] porque te permite mirar, y volver a pensar la escuela y cómo está funcionando la sede en todas sus dimensiones, en lo académico, revisando la práctica, las evaluaciones, la coherencia entre lo que pedimos y lo que hacemos, y lo que llevamos, por eso es que tomo esta decisión... ahora hago las observaciones de clase” (coordinadora de sede 1)

“Primero que todo se necesita mucho compromiso porque las actividades extra-áulicas para el docente, más allá de la planificación que siempre está en toda la docencia, son mucho mayores. PROA es también un proyecto, entonces eso implica meterse en su proyecto y formarte en PROA continuamente. Lo que implica mayor dedicación y compromiso. Por otro lado, es un ambiente de trabajo que tiende a la

interdisciplina, lo que implica estar en un contacto mucho mayor, en mayor medida con los docentes de otros espacios curriculares” (docente del Club de Arte, Música y Tecnología, sede 1 y 3)

“... todos los profes de 2º de ciudadanía y participación, [...] de 1º, de 3º [...] hicimos una secuencia didáctica para implementar en el 2º trimestre. [...] ... es una prueba piloto para ver cómo funcionaría. Fue lindo, la verdad me encantó, un grupo que manejaba muchísimo todo... primero se plantearon doscientos mil temas, con quinientos aprendizajes, y a ver cómo vamos, íbamos trabajando, lo trabajamos por google drive y muy lindo, la verdad, la experiencia colaborativa fantástica. Cada uno iba aportando en estas horas que por ahí le quedan, el fin de semana, y ahí estuvimos armándolo” (docente de Ciudadanía, sede 3)

La impresión que nos permite formarnos nuestra investigación es que quienes participan en las escuelas PROA tienen claro los objetivos que los reúnen y colaboran para conseguirlos. Se constata coherencia entre los coordinadores respecto a las definiciones que dejan de la política y también hay continuidades en las formas que asume su implementación, aunque cada uno le imprima su propio estilo. Sobre todo, se observa un fuerte sentido de pertenencia entre quienes integran esta red de escuelas. Una de las coordinadoras se refirió a esta comunión como “la mística PROA”. Con esta expresión nombra el lazo que recorre a estas instituciones uniéndolas y brindándoles significados propios y una identidad que le es específica y

de la cual se muestran orgullosos. Esta valoración positiva que reviste la docencia en el contexto de las escuelas PROA contrasta con la devaluación de la identidad docente que resulta del impacto de la crisis de la escuela secundaria en los profesores, que autores como Brito nombran como “repliegue identitario” (2009), Finocchio lo significan como “la invención de los docentes como sujetos resignados” (2009), mientras que la investigación de Nicolazzo (2005), que recurre a narrativas y biografías de los propios profesores, se plantea en términos de un duelo por la identidad perdida. En PROA, en cambio, el efecto sobre la identidad docente que la experiencia parece tener en su cuerpo de profesores es análogo al que Arroyo y Poliak (2011) describen para sus pares de las Escuelas de Reingreso (ER), donde el proceso de socialización profesional, el “hacerse docente de reingreso” se vuelve central, en virtud de la vocación y el compromiso con el que se suman a estas instituciones. Esta afirmación sobre las ER bien puede sostenerse para las escuelas PROA: “La identidad docente asume cierta especificidad que la diferencia de cualquier docente, al mismo tiempo que lo incluye en un colectivo que se articula en relación con un proyecto común. [...] Esta identidad colectiva se articula no sólo institucionalmente, sino también dentro de un colectivo más amplio con base en una propuesta política del Estado” (Arroyo y Pérez Zorrilla, 2020: 92).

Sólo hay un aspecto de ser docente

en PROA que produce disconformidad e incertidumbre: la no titularización de las horas. Esta desventaja es la contracara de las condiciones excepcionales que implica ser un docente de PROA que en muchas dimensiones se desenmarcan del estatuto docente y de allí sus dificultades burocráticas para titularizar. Al momento de realizar nuestra investigación todavía no se vislumbraba una solución clara para revertir esta situación. Esto es señalado por los docentes como el gran talón de Aquiles de la política y fuente de sus mayores preocupaciones en relación a su inserción en este proyecto. Aun así, suman más horas cada vez que se reeditan convocatorias a cubrir nuevos cursos y vuelven a apostar por esta experiencia, lo cual invita a pensar que los pro pesan más que este contra al ponerlos en la balanza.

En el caso de la política que lleva adelante la provincia de Río Negro se decanta por un tipo de contratación por cargo que puede comportar 25, 16 o 9 horas reloj, arraigando a cada docente en una o, a lo sumo, dos escuelas. Cada cargo cuenta con dos horas de reunión institucional inamovible, y es potestad de cada escuela distribuir el resto de las horas entre las diferentes tareas –sean estas frente a alumnos o no. La ingeniería organizativa que este cambio implica termina muchas veces funcionando en la práctica como un condicionante a favor de “lógicas propias de la vieja escuela”, para decirlo en los términos de algunos equipos directivos escolares, así como de quienes son responsables políticos de

esta iniciativa de cambio. Ellos plantean que, si bien “en teoría” está contemplado que esas horas institucionales que genera el cargo permitan al docente comprometerse con el proyecto educativo institucional, el seguimiento de trayectorias, la planificación colegiada e interdisciplinaria, la innovación pedagógica, la coordinación de un área y/o el trabajo de tutoría, no es absorbido fácilmente como parte de su quehacer entre los docentes. Los docentes siguen poniendo en juego lo que Terigi llama “saberes pedagógicos por defecto” (2012) que son aquellos saberes que tienen disponibles, los cuales están estructurados por ese “trípode de hierro” (Terigi, 2008), ya que en su base se encuentran la formación disciplinar y el trabajo individual docente.

La referencia que hacen los equipos directivos al escaso tiempo que termina quedando dentro del paquete horario del cargo para dedicar a tareas por fuera de las horas frente a alumnos se origina en el hecho de que en ocasiones la cantidad de cargos por establecimiento no es suficiente, por tanto, la distribución horaria de cada cargo termina privilegiando las tareas frente a alumnos(6). Alegan que esto incluso ocurre con quienes tienen la carga horaria más alta (25 hs.), ya que 23 de esas horas pueden estar destinadas a clase, quedando disponibles solo las dos horas de reunión para planificar y evaluar conjuntamente con el resto de los profesores de espacios curriculares inter y multidisciplinares. Estas condiciones hacen difícil la reunión entre colegas

y la planificación conjunta, debido a las limitaciones que esto representa para coincidir en la escuela. Esto a su vez va en detrimento de la maduración compartida de los espacios interdisciplinarios hacia los que avanza la reforma, ya que plantea límites concretos a las condiciones necesarias para la innovación pedagógica.

“...me encuentro con que yo estoy en catorce cursos, que estoy en algunos 2 horas, en unos hora y media, en algunos una hora, que comparto con un montón, con distintos profes, o sea, como que no es que trabajo con dos personas y bueno... eso genera toda una organización. Yo por lo menos tengo espacios en los que comparto con cinco personas. Entonces bueno, eso también genera ir pensando otras dinámicas y encontrarle la vuelta a lo que se espera como talleres, también, que no es sencillo darle la vuelta [...] Y a nosotros, en realidad, lo que muchos sentimos es como que nos falta tiempo [...], nosotros nos conocimos con muchos compañeros el día que empezaron las clases. Entonces eh, bueno, eso generó una gran dificultad porque la realidad es que no tuvimos tiempo antes para pensar y organizar un montón de cosas [...]. Entonces eso también genera como un estrés, un cansancio, un no saber dónde me tengo que juntar, y recurrís a WhatsApp, al mail, al Drive, porque es la forma que fuimos buscando para ir compartiendo ideas y ponernos de acuerdo, porque si bien está el espacio real de los miércoles, no nos alcanza (docente de Ciudadanía, ESRN).

Estas apreciaciones de algunos docentes muestran esa tensión entre

la agenda administrativa y la agenda pedagógica que conceptualiza Hargreaves (1998) como un descuido habitual de las reformas educativas, en tanto que no logran reajustar el sistema organizacional de modo de dotarlo de los soportes necesarios para llevar a buen puerto a la reforma. El autor advierte que es importante que los hacedores de política dejen de ver al individualismo como un déficit psicológico del docente para pensarlo como una condición a la que empuja la propia organización de la institución. En otras palabras, las inercias que se buscan destituir no están en el individuo sino en las condiciones de la organización de la institución. Como se desprende de la palabra de algunos docentes, al no contar con mecanismos eficientes para cultivar esta nueva cultura de la enseñanza, la colaboración y la colegialidad que busca instalar la iniciativa terminan por desplegarse de forma artificial (Hargreaves, 1998). Entre esos mecanismos la reforma se había dado precisamente la contratación por cargo, pues se supone un buen instrumento para atender la integralidad del trabajo docente, entendido como algo que está más acá y más allá del tiempo que los docentes están en el aula. Pero en la práctica las ingenierías horarias resultantes de ese cambio de régimen burocrático derivaron en un efecto mariposa, es decir, lo que Fullan (2007) describe, en el contexto de procesos complejos como son las reformas educativas, como una ampliación desproporcionada de efectos. Tan desproporcionado es el efecto que

tiene esa nueva ingeniería horaria que atenta con la posibilidad de planificar y trabajar colaborativamente y, por lo tanto, horada las chances de concretar el cambio epistemológico-pedagógico que la política se propone.

Es interesante notar que ese sistema complejo en el que se tienen que desenvolver estas iniciativas de transformación, y que por definición se apoya en los intercambios y en las dinámicas de interdependencia (Fullan, 2007), parece estar tensionado por la desresponsabilización de sus agentes o mejor dicho, por proyectar la responsabilidad por el fracaso en el otro: los hacedores de política en los docentes, los directores en algunos docentes o en los equipos técnicos y los docentes en los “idóneos”.

“Ahora nosotros, en el régimen académico, dejamos establecido que tiene que haber un registro pedagógico en el que cada dificultad identificada requiere que el docente cuente cuál fue la estrategia de enseñanza, y eso tiene que ser un saber pedagógico que circula por la escuela, porque tenemos que salir del lugar de la visión deficitaria del estudiante, tenemos que correrlos de ese lugar, porque esta es una escuela para todos, no es una escuela para los que pueden” (integrante equipo técnico, Río Negro).

“Hay gente que no es docente, es mucha, mucha, mucho que no es docente, es más, yo creo que, si preguntás quién es docente, son muy poquitos. Tienen formación más en su disciplina, son licenciados. Tenemos de todo, tenemos

enfermeros, tenemos veterinarios... pero docentes hay muy pocos, con el título de docente, que hayamos elegido la docencia, estudiado para docente. También se ve mucho como bolsa de trabajo, esa es la realidad. Y esto se prestó para eso, hay mucho cargo ahora” (docente Matemáticas, ESRN).

“Es la cuestión de por ahí la persona que no tiene los conocimientos en pedagogía. Entonces cuando vos le hablás de una propuesta didáctica no entienden qué es eso, para ellos, eso es sacar las fotocopias del libro ¿Y el chico? Y no es la idea de trabajo, la idea es, cómo hacemos esto, porqué lo hacemos así, qué queremos que aprenda el chico y en eso a veces como que te miran, como que no te entienden... Esto abrió las puertas laboralmente para mucha gente. [...] O sea que laburo hay un montón (docente Matemáticas, ESRN).

Aquellos al frente de la gestión de esta reforma plantean que hay dificultades para que la organización de la ESRN escape a las prácticas de la vieja escuela, que se identifican con la improvisación y la apelación al voluntariado. Su planteo es que, a pesar de que la reforma habilita condiciones para distribuir las tareas que ésta introduce (tutorías, coordinación de área, planificación conjunta, etc.), son siempre los mismos los que asumen todas las responsabilidades mientras que el resto dedica sus horas institucionales a tareas como corregir, siendo además estos justamente los que más dificultades tienen para interiorizar las nuevas prácticas de evaluación y acreditación

que promueve la reforma. Aquí la política parece haber subestimado el efecto reproductivo y la fortaleza de los “saberes pedagógicos por defecto” (Terigi, 2012) que portan los docentes. Saberes que, en algunos casos, merecen “desaprenderse” (Fullan, 2002) para permitir el aprendizaje de aquellos que exige la implementación de la transformación.

En cuanto a la definición en la forma de contratación y de organización del trabajo docente interesa aquí subrayar que ésta se apoya en recursos diferenciales con relación al aspecto financiero, al acompañamiento técnico y a los márgenes para plantear determinada estrategia de formación, todos aspectos que cifran las discontinuidades entre ambas políticas. De modo que las estrategias de formación representan apuestas de cada una de estas iniciativas que no están libres de constricciones, aspecto que tiene fuerte incidencia a la hora de potenciar los cambios en el trabajo de enseñar, junto con los esquemas de acompañamiento a los planteles directivos de las escuelas.

PROA, con una implementación acotada y gradual, puede afrontar –no sin dificultades(7)– las demandas materiales que la medida amerita. También puede brindar un sostén técnico estrecho durante el proceso de implementación en virtud del margen que deja para ello la magnitud de la escala, así como su implementación progresiva. En una fase inicial –cuando la propuesta contaba con menos de una docena de establecimientos–, los coordinadores de sede trabajaron en colaboración directa con el equipo ministerial -conformado por tres miembros-

que los acompañó en el desarrollo de las habilidades pedagógicas, en el uso de TIC y en la tramitación de los emergentes institucionales. Estos coordinadores replican este acompañamiento al interior de sus cuerpos docentes estableciendo un círculo virtuoso de formación. A medida que se aumenta el número de sedes, esta estrategia de formación se agota y vira hacia el fortalecimiento del rol del coordinador de sede como “líder pedagógico”, volcando en él la responsabilidad del seguimiento de las planificaciones y la promoción del uso pedagógico de las TIC. En 2019 se duplican las sedes PROA, de modo que una tercera estrategia de formación docente emerge apoyada en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP), creado en 2016. Por un lado, interviene en el mecanismo de selección de los docentes, el cual se redefine exigiendo la aprobación de un trayecto formativo virtual de 5 semanas. Por otro lado, ofrece una serie de seminarios y una especialización inspiradas en las formas de trabajo pedagógico desarrolladas en PROA. Además de dotar de herramientas a los docentes que integran PROA, buscan que esta orientación pedagógica permee entre los docentes que circulan por el sistema, transmitiendo el “espíritu” PROA. La ampliación progresiva que va de 3 sedes en 2014 a 41 en 2019 llevó a la redefinición constante de las estrategias de formación continua de sus profesores y coordinadores de sede. Esto habla de una política dinámica que prevé un seguimiento cercano que brinda

insumos para implementar adecuaciones que garanticen un mayor control sobre su rumbo, a través de una estrategia orientada a un número reducido de sedes.

El caso de la ESRN encarna de forma contundente la fuerza con la que el trípode de hierro frena el avance de las transformaciones. Es preciso hacer foco en el hecho de que el esfuerzo financiero se concentró en asegurar la presencia institucional de los docentes, relegando la inversión en la formación (así como también en otros recursos como los edificios). Esto no quiere decir que no se hayan motorizado instancias de formación, pero las mismas resultaron erráticas y se develaron insuficientes. La primera de ellas constituyó una propuesta de carácter virtual y no obligatorio, por tanto, si bien provechosa y valorada por quienes la realizaron, tuvo un alcance limitado por el bajo número de docentes que la llevaron a cabo. A continuación, se desplegaron formas de acompañamiento situado a partir de la designación de profesores designados en dicho rol, lo cual generó resquemores acerca de la idoneidad de un par para realizar dicho asesoramiento. Por último, un equipo de especialistas realizaba rondas de capacitación en las distintas localidades de la provincia en encuentros masivos que siembran dudas acerca de su efectividad. Para finalizar, la imposibilidad de afrontar económicamente la redefinición de la formación docente inicial de carácter disciplinar, así como lo engorroso de esta empresa, la dejaron incólume. Entre los equipos de gestión está presente la preocupación por contar con los docentes que la reforma demanda

y es por ello que se instala una reflexión acerca de cómo “poner la patita en la formación” (miembro equipo técnico, ESRN), factor crucial para la suerte que pueda correr esta reforma. La misma dejó al descubierto que tanto los profesionales sin título docente (idóneos) como los que sí cuentan con titulación, detentan un perfil que articula defectuosamente con las exigencias que plantea esta iniciativa de cambio y que resulta imperioso dar una respuesta estructural a este asunto. Con el correr de la experiencia sus equipos técnicos parecen cada vez más comprometidos con canalizar todos sus esfuerzos hacia este aspecto, que fue relegado en el planteo político inicial.

Hoy en día los institutos de formación docente imparten contenidos organizados por disciplinas, en diálogo con la matriz curricular y organizacional propia de la escuela secundaria. La formación universitaria, si bien posee improntas y características heterogéneas, no se aleja sustancialmente de dicha organización. Debido a que la reestructuración de la formación docente inicial resulta una empresa por demás dificultosa, su postergación resulta una constante. Esta deuda pendiente genera que las iniciativas de cambio orientadas al nivel secundario se den de bruces una y otra vez con estas dificultades, prevaleciendo así medidas remediales que no suelen hacer mella en las prácticas de enseñanza arraigadas.

Conclusiones

Las políticas de transformación de la escuela secundaria aquí analizadas plantean una serie de cambios que marcan un camino convergente con muchas de las medidas que se vienen poniendo en marcha en sistemas educativos de otras latitudes, así como responden a una genealogía de medidas que se han implementado en nuestro país en los últimos 50 años. Comparten con ellas el intento por romper con la matriz enciclopedista de la secundaria y las pedagogías bancarias que cimentaron la conformación de los sistemas educativos modernos. Este rumbo que se busca imprimir a la escuela apunta al corazón de la función que debe cumplir la institución educativa: la transmisión cultural. Y son los docentes los agentes educativos más interpelados por esta empresa.

Modificar la forma en que está planteada la transmisión cultural constituye entonces para la Argentina una tarea titánica, porque debe horadar una estructura moldeada históricamente por la matriz disciplinar. Formación, contratación, cultura y prácticas docentes deben su lógica a la organización de la transmisión por asignaturas, y esto exige a la gestión del cambio una imaginación política acorde al desafío. Parte de esa imaginación debe dedicarse a redefinir la misión de las escuelas y a ofrecer un propósito moral, una motivación, a proporcionar un sentido a los agentes del cambio (Hargreaves, 1998; Fullan, 2007). Los dos casos aquí analizados, aunque cada uno en sentidos distintos, son claros ejemplos de cuán importante es este aspecto cuando

se trata de transformaciones de esta complejidad. Claro que esto es un punto de partida que por sí solo no alcanza -debe fortalecerse con creatividad política, recursos económicos, recursos humanos, capacidad de gestión, etc.-, pero sin el arraigo de esa redefinición de la misión de la escuela las reformas pierden el combustible necesario para sortear los emergentes al primer obstáculo.

Ante esta complejidad, los ejemplos aquí analizados plantean estrategias muy diferentes. Como observamos, una de ellas es de carácter universal, la otra sólo se propone para conformar un grupo reducido de escuelas del nivel secundario; una completa su implementación en dos años y la otra propone una estrategia progresiva; una no habilita la selección de perfiles docentes, mientras que la otra sí – aspecto que resulta crucial.

De esta forma, la política rionegrina, que opta por un camino más radical y sistemático, encuentra en su implementación un camino plagado de resistencias y dificultades. La imposibilidad de garantizar un seguimiento estrecho y un acompañamiento desde la gestión ministerial que “controle” la direccionalidad del rumbo lleva a que los actores institucionales, ante la ausencia de recursos para dar respuesta simultánea a todas las exigencias que la reforma les demanda, apelen a recursos conocidos, a la energía inercial que prevalece en la institucionalidad de la escuela secundaria. El perfil docente que traza la política es escaso entre los

recursos humanos de los que dispone el sistema y esto marca la importancia de avanzar en iniciativas que repiensen la formación inicial de los docentes y también advierte sobre el tiempo que llevará dotar de dichos perfiles a las escuelas. En el caso de PROA apela a una estrategia progresiva, paulatina y para un reducido número de establecimientos, al mismo tiempo que elige perfiles que se acomoden a la dinámica de la labor docente que quiere instalar a nivel institucional -que, aún siendo una propuesta de baja escala, resulta dificultoso garantizar dichos perfiles. De esta manera, ante los emergentes e imponderables que surgen en el cotidiano escolar, los actores institucionales cuentan con referentes directos a quienes acudir. La direccionalidad de cambio está garantizada a costa de impactar en un fragmento pequeño del sistema educativo. Y no menos importante: a costa también de poner en marcha escuelas en base a recursos humanos que no provienen de las filas docentes.

Ante estos diversos modelos de gestión del cambio se abre el interrogante por las formas en las que el Estado está asumiendo su rol político y por los límites del sistema educativo para tramitar con sus propios recursos iniciativas de cambio.

Se impone una pregunta por la estrategia política que supone la acción acotada y una reflexión sobre la potencia de las políticas con pretensión universal. Las políticas de transformación de baja escala ¿van a contramano de un modelo uniforme de definición de la política pública? ¿Constituyen una estrategia de

intervención deliberada o responden a la debilidad regulatoria de los estados provinciales para encarar políticas para el conjunto del sistema educativo? ¿Cómo pensar en escalar una política que traza un perfil profesional para los docentes que constituye una *rara avis* para el sistema? Las contingencias que acechan a las iniciativas de carácter universal ¿deben leerse como una expresión de las dificultades que plantea la gestión de cambios de esta

naturaleza en esta escala?, ¿o hay además una necesidad de innovar en las formas burocráticas propias de la política educativa? Estos interrogantes nos ayudan a ampliar las reflexiones en torno a las formas contemporáneas de diseñar e implementar políticas educativas, tarea que resulta imperiosa en un contexto de profundas transformaciones que interpelan de modo constante a la escuela secundaria.

Notas:

(1) Doctora en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina; Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín; Licenciada en Comunicación Social, Universidad de Buenos Aires. Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina radicado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Email: vtobena@flacso.org.ar

(2) Doctora en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina; Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín; Licenciada en Sociología, Universidad Nacional de La Plata. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Email: mnobile@flacso.org.ar

(3) Estas reformas han tenido una implementación infructuosa. Mientras que el CBU y el CBG se desmantelan al poco tiempo de su puesta en vigencia, las escuelas de Proyecto 13 todavía hoy son parte del paisaje fragmentado que encarna nuestro sistema educativo, aunque poco y nada queda de su impronta originaria, que se ha visto fagocitada por la cultura institucional escolar tradicional. Para un análisis pormenorizado de estas políticas véase Tobefía, 2018.

(4) Proyecto “Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudio de casos a nivel provincial”, desarrollada en el marco de la cooperación de Institución A e Institución B entre los años 2016 y 2018. Analizó seis casos provinciales: el Nuevo Formato (Tucumán), Régimen Académico (Provincia de Buenos Aires), Vuelvo a estudiar (Santa Fe), PROA (Córdoba), Escuela Secundaria Rionegrina (Río Negro), Secundaria del Futuro (Ciudad de Buenos Aires). Los resultados fueron publicados en dos documentos. Un informe de investigación que recopila los hallazgos de la primera etapa, disponible aquí: https://2cd71fd1-6166-46f1-837b-eebd2d4d9903.filesusr.com/ugd/06771a_7a3257aecdf7496ba0c2f7636708f023.pdf. Y un documento final (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019), que se puede consultar aquí: https://2cd71fd1-6166-46f1-837b-eebd2d4d9903.filesusr.com/ugd/06771a_70de8faa8be1469581170fa5dd061dbe.pdf

(5) Es preciso aclarar que los docentes atraviesan el proceso de selección por cada espacio curricular al que se postulan. Por ejemplo, un profesor que dicta matemática de 1º año, si quiere dictar dicha asignatura en 2º año, debe concursar nuevamente por esas horas, es decir, el haber quedado seleccionado para un espacio curricular no lo habilita automáticamente a asumir otros espacios -aunque sí lo pone en posición de ventaja al conocer con mayor detalle la propuesta pedagógica.

(6) La conducción de una escuela también refiere que la distribución de horas ha sido injusta, en tanto la asignación de cargos no se ajusta según la cantidad de divisiones que tiene cada institución, provocando que a algunas escuelas le sobren horas mientras que a otras les faltan, llevando a un procesamiento diferencial de la reforma.

(7) La interrupción de recursos de planes nacionales como Conectar Igualdad obligó a afrontar gastos no planeados; en términos de infraestructura, la disponibilidad de edificios acordes con la propuesta y la provisión de conectividad, resultan complicadas en algunas sedes.

Referencias bibliográficas:

ARROYO, M. Y PÉREZ ZORRILLA, J. (2020). "Un estado de la cuestión sobre el puesto de trabajo docente en la escuela secundaria: entre las regulaciones laborales, las condiciones de trabajo y las posibilidades de implementar políticas educativas". En: PINKASZ, D. y MONTES, N. (comps.) *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Buenos Aires: Ediciones UNGS.

ARROYO, M. Y POLIAK, N. (2011). "Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires". En TIRAMONTI, G. (dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO Argentina/Homo Sapiens.

ÁVALOS, B. (2011). "El liderazgo docente en comunidades de práctica", *Educar*, 47(2) pp. 237-252.

BIRGIN, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Editorial Troquel.

BRITO, A. (2009). "La identidad de los profesores en la escuela secundaria hoy: movimientos y repliegues", en: *Propuesta Educativa*, (18)31, pp. 55-67.

FINOCCHIO, S. (2009). "Las invenciones de la docencia en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados)", *Propuesta Educativa*, 18(31), pp. 41-53.

FULLAN, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado, en: *Revista de currículum y formación del profesorado* 6(1), pp 1-2.

FULLAN, M. (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: Akal.

Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

NICOLAZZO, M. (2005). Configuraciones de la identidad de los profesores secundarios. *Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación*, FLACSO: Buenos

Aires (mimeo).

NOBILE, M. (2015). "Placeres y compromiso en la labor docente en la escuela secundaria: transformación del otro y reconocimiento personal", *Trabajo y sociedad* N° 25, pp. 99-110.

PINEAU, P. (1996). "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización". En: H. CUCUZZA (Comp.). *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

POLIAK, N. (2004). Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuela y profesores en una geografía fragmentada. En: Tiramonti, G. (Comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial: Buenos Aires.

STEINBERG, C.; TIRAMONTI, G. y Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. UNICEF-FLACSO: Buenos Aires.

TERIGI, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Buenos Aires: Santillana.

TERIGI, F. (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", *Propuesta Educativa* N° 29, FLACSO Argentina.

TIRAMONTI, G. (2015). "La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado", *Propuesta Educativa* N° 44, pp. 24-37.

TOBEÑA, V. (2018). "El ocaso del enciclopedismo llama mil veces. Análisis de dos iniciativas de reforma orientadas a jaquear la matriz epistemológica del nivel medio. Los casos del Proyecto 13 y el CBU", en: *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma*. Tiramonti, G. (dir.). FLACSO: Buenos Aires.

Contribuciones y debates sobre el trabajo docente universitario: una revisión de los estudios sobre el tema en Argentina

Contributions and debates on university teaching work: a review of studies on the subject in Argentina

Verónica Walker¹

Resumen

El artículo analiza la producción científica sobre la docencia universitaria en Argentina con el propósito de sistematizar y recuperar críticamente los aportes que, desde diferentes perspectivas, contribuyeron a configurar el trabajo docente universitario como objeto de investigación. Se sostiene que en nuestro país la constitución del campo de estudios sobre lo que la literatura internacional denomina 'profesión académica', encuentra sus antecedentes en la década de 1990 en el marco de la configuración de la universidad como objeto de investigación. En ese período, las investigaciones sobre las prácticas de enseñanza y los efectos de las políticas universitarias operaron como dos vías de entrada para la configuración de la docencia universitaria como un objeto de estudio válido, con rasgos singulares que requiere formas de abordaje particulares. Durante la primera década de 2000, se realizaron los primeros estudios de alcance nacional sobre los rasgos

Summary

The article analyzes the scientific production on university teaching work in Argentina with the purpose of systematizing and critically recovering the contributions that, from different perspectives, contributed to configuring university teaching work as an object of research. It is argued that in our country the constitution of the field of studies on what international literature called 'academic profession' find its antecedents in the 1990s within the framework of the configuration of the university as a object of research. In that period, research on teaching practices and the effects of university policies operated as two entry routes for the configuration of university teaching work as a valid object of study, with unique features that require particular approaches. During the first decade of 2000, the first national studies were carried out on the structural features of the academic profession as an occupational category, which were later complemented by qualitative research

estructurales de la profesión académica como categoría ocupacional los cuales fueron complementados posteriormente con investigaciones cualitativas ancladas en contextos institucionales específicos. En la actualidad, la recuperación de la categoría de trabajo y la atención a la dimensión subjetiva y experiencial del trabajo docente en la universidad supone un giro significativo que se enmarca en el resurgimiento en el campo de la investigación social de epistemologías centradas en el actor y sus experiencias y en la centralidad otorgada a metodologías narrativas y biográficas.

Palabras clave: profesión académica; trabajo docente; universidad; estado del arte.

anchored in specific institutional contexts. Currently, the recovery of the work category and attention to the subjective and experiential dimension of university teaching work represents a significant turn that is framed in the resurgence in the field of social research of actor-centered epistemologies and their experiences and in the centrality given to narrative and biographical methodologies.

Keywords: academic profesión; teaching work; university; state of the art.

Fecha de Recepción: 07/05/2020 Primera Evaluación: 21/07/2020 Segunda Evaluación: 15/08/2020 Fecha de Aceptación: 15/09/2020

Introducción

Los estudios sobre las tareas que realizan los docentes en el nivel superior han adquirido relevancia en las últimas décadas a nivel mundial, al tiempo que fue cobrando interés la universidad como objeto de investigación. En el marco de las profundas transformaciones en los modos de regulación, organización y funcionamiento que atraviesan los sistemas de educación superior, la actividad del profesorado universitario pasó a ocupar un lugar destacado en las agendas educativas de la mayoría de los países mientras tomó centralidad como objeto de estudio. Una mirada a la literatura especializada permite afirmar que el tema ha adquirido un creciente desarrollo en los últimos treinta años (Fernández Lamarra y Marquina, 2013), tal como lo manifiesta el incremento de eventos académicos, revistas especializadas y proyectos de investigación abocados a su estudio.

Este artículo presenta un análisis de la producción científica sobre la docencia universitaria en Argentina con el propósito de sistematizar y recuperar críticamente los aportes que, desde diferentes perspectivas, contribuyeron a configurar el trabajo docente universitario (TDU) como objeto de investigación en el campo de estudios de la educación superior. Esta revisión de la literatura sobre el tema se realizó en el marco de distintas investigaciones que, con diferentes propósitos, permitieron aproximaciones diversas a la comprensión de las características de las actividades que desarrollan los

docentes universitarios. La primera de ellas, realizada durante el período 2011-2013 analizó los supuestos, procesos y efectos de las políticas de evaluación del TDU en dos universidades argentinas (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y Universidad Nacional de Misiones) y una española (Universidad de Málaga)(2). La segunda, realizada en el marco de una Red del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR (NEIES) durante los períodos 2013-2017 y 2018-2020(3). Los proyectos de la Red tuvieron como objeto de estudio los postgrados en Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, lo que permitió conocer las regulaciones y condiciones en que se desarrolla el trabajo docente en el nivel de postgrado en tales países. Finalmente, el proyecto de investigación desarrollado en el período 2016-2019 en la Universidad Nacional del Sur(4) que permitió indagar las características que asume el TDU en dicha institución.

En el marco de las tales investigaciones se revisaron los aportes de la literatura sobre el tema a nivel internacional y nacional. En este escrito se sistematizan las contribuciones y los debates sobre el TDU en Argentina con el propósito de trazar un mapa del desarrollo de este incipiente campo de estudios.

Los primeros estudios sobre la profesión académica en el ámbito internacional

En la década de 1980 comienzan

a generalizarse a nivel internacional estudios sobre el profesorado universitario y sus espacios de trabajo que, desde la categoría de profesión, colocan a los académicos como objeto de investigación y actores clave en el análisis de los sistemas de educación superior (Clark, 1983). Se difunden producciones sobre la actividad del profesorado universitario como las de Clark (1983), Becher (1989), Perkin (1984) y Boyer, Altbach y Whitelaw (1994).

En su obra pionera, Burton Clark (1983) definió al académico como miembro de una comunidad o profesión cuya razón de ser es su capacidad de generar y transmitir conocimiento en la universidad. Señaló que es la disciplina y no la institución la fuerza dominante de su vida laboral. La dimensión disciplinaria de la vida universitaria fue explorada y profundizada por Tony Becher en un estudio desarrollado a principios de la década de 1980 en universidades de Gran Bretaña y Estados Unidos que lo llevó a identificar y caracterizar tribus y territorios académicos y afirmar que “las formas de organización de la vida profesional de los grupos particulares de académicos están íntimamente relacionadas con las tareas intelectuales que desempeñan” (Becher, 2001: 16). Ambos trabajos supusieron un significativo aporte al campo de estudios de la educación superior al centrarse en la ‘vida interna’ de las universidades en un contexto de proliferación de discursos normativos sobre la universidad y de análisis sobre la estructura y organización de los sistemas de educación superior. Los aportes de

Perkin (1984) permitieron reconocer la profesión académica como la matriz de la cual surgen las demás profesiones, distinguiéndola como “la profesión de las profesiones” o “*key profession*”. Por su parte, la macro encuesta de opinión a muestras de profesores de catorce países realizada por Boyer, Altbach y Whitelaw (1994) sentó las bases para los estudios comparados a nivel internacional sobre la profesión académica.

En América Latina, destacan los estudios de Brunner (1985), Brunner y Flisfisch (1989) que señalaron las importantes modificaciones en las condiciones del mundo del trabajo académico y la constitución de un mercado ocupacional académico a partir del proceso de masificación de las universidades iniciado en la década de 1960. Brunner (1985) señaló que la nueva división social del trabajo intelectual produjo un nuevo tipo de profesional, “un hombre que no necesariamente vive para la cultura o el conocimiento pero que de cualquier modo vive de la cultura” (p. 6). Además de docentes con principal centro de interés en las universidades, elevada dedicación horaria y escasa actividad profesional independiente, es decir, con un ‘perfil académico’ -de acuerdo a la literatura- comienzan a tener mayor presencia en las universidades latinoamericanas ‘docentes profesionalistas’ (con centro de interés en el mercado de su profesión y dictado de clases en la universidad con dedicación de tiempo parcial) y los que Gil Antón (2012) denomina ‘enseñantes’ (con centro de interés en

la docencia pero desarrollando tareas de baja dedicación en varias instituciones universitarias, no universitarias y aún en otros niveles educativos). Así, la masificación de las universidades no sólo provocó un crecimiento numérico de los grupos de docentes que debieron satisfacer la demanda educativa de amplios sectores estudiantiles, sino que supuso cambios cualitativos. En este sentido, la transformación más importante fue la conformación de un mercado ocupacional académico que cambió sustancialmente el perfil del profesor que enseñaba en las viejas universidades (Aguilar Hernández, 2008). Ya no se trata del profesional graduado que se desempeña en espacios académicos para complementar y legitimar su desarrollo profesional, sino que se inserta en el mercado académico por quedar excluido del mercado profesional.

En Argentina, hace algunos años Chiroleu (2002) señaló el vacío de investigaciones sobre la profesión académica desde una perspectiva integral que incluya la caracterización de los académicos y sus transformaciones recientes. Puede decirse que la constitución de un campo de estudios sobre lo que la literatura internacional denomina 'profesión académica', encuentra sus antecedentes en la década de 1990 en el marco de la configuración de la cuestión universitaria como objeto de investigación (Krotsch; 2002).

Hacia el reconocimiento de la docencia universitaria como objeto de estudio

en Argentina

En nuestro país, la docencia universitaria cobra interés como objeto de estudio a partir de la década de 1990. Por un lado, de la mano de investigaciones sobre la implementación de políticas públicas que afectaron la organización de las universidades y repercutieron en el mundo laboral y en las prácticas de los académicos (Marquina y Fernandez Lamarra 2008). Por otro, en el marco de un conjunto de investigaciones enfocadas en las prácticas de enseñanza en la universidad. Ambas líneas de indagación supusieron una importante mutación de los estudios sobre la educación superior desde un punto de vista histórico y normativo hacia investigaciones centradas en la dimensión organizacional y la vida interna de las universidades. Además, se constituyeron como dos vías de entrada para la configuración de la docencia universitaria como un objeto de estudio que requiere formas de abordaje particulares.

Vía de entrada: el estudio de las prácticas de enseñanza en la universidad

En Argentina, como en la mayoría de los países de América Latina, la década de 1960 significó el pasaje del predominio de profesores universitarios dedicados exclusivamente a la enseñanza a la constitución de un espacio de docencia e investigación en la universidad a partir de las políticas orientadas al desarrollo de la ciencia y la tecnología y la emergencia de

nuevas disciplinas. Además, la expansión no planificada del cuerpo docente a partir de la apertura democrática de 1983 transformó radicalmente sus características en términos de perfil socioeconómico y prácticas individuales e institucionales (Marquina, 2013). Este fenómeno confluyó, por otra parte, con las dificultades experimentadas por muchos profesionales para insertarse en el mercado ocupacional, en algunos casos por las propias características de sus profesiones, en otros, por la falta de dinamismo de aquél. De esta manera, la universidad se convirtió en un refugio ocupacional para sus propios graduados, muchos de los cuales accedieron a los puestos de trabajo al ver limitadas las opciones profesionales de corte liberal, convirtiéndose la docencia en una 'categoría residual' cuya conformación son graduados de todas las disciplinas y muy especialmente de aquéllas cuyo campo ocupacional extrauniversitario resulta más recortado y complejo (Chiroleu, 2002).

La diversidad identitaria del profesorado universitario ligada a las particulares adscripciones disciplinares, ya señalada por Clark (1983), dio lugar en nuestro país a un conjunto de investigaciones interesadas en la docencia universitaria como un lugar de encuentro entre dos campos: el de la docencia y el de las profesiones de origen (Souto, 1996).

A partir de la década de 1990 comienza a conformarse un campo de estudios sobre la identidad y las prácticas de enseñanza de aquella categoría

ocupacional que incluye un importante número de graduados que, una vez obtenidas sus titulaciones, no ejercen la profesión para la que fueron formados más allá del espacio universitario, sino que desarrollan su trayectoria profesional y laboral en las universidades a partir de la obtención de cargos docentes, por lo que la enseñanza se torna una actividad nuclear. Como sostiene Edelstein (2012), sin considerarla en términos de positividad o negatividad, esta característica comenzó a ser significada como una clave de interpretación para interpelar las prácticas de enseñanza así como para una mayor valorización de la docencia y la formación docente en las universidades. Para esta línea de indagación, comienza a tornarse necesario preguntarse por lo que define la situación de los docentes en la universidad: ¿es la práctica de enseñar? o ¿la práctica específica para la cual fue formado en su campo particular? (Lucarelli, 2004). Desde una perspectiva didáctica, este conjunto de investigaciones comienza a conformar un campo de estudios sobre las prácticas de enseñanza en la universidad al tiempo que busca otorgar reconocimiento a una dimensión poco legitimada en la comunidad universitaria (Camilloni, 1995; Litwin, 1997).

Vía de entrada: investigaciones sobre los efectos de las políticas universitarias

Por otra parte, a partir del análisis de los procesos de reforma de los sistemas de educación superior a nivel mundial,

comienzan a aparecer en la década de 1990 estudios que dan cuenta de los efectos de la implementación de políticas -especialmente, de evaluación- en las formas de organización de las universidades nacionales, en el ámbito laboral y en las prácticas de los académicos. En nuestro país, estos estudios comienzan a realizarse durante el período de construcción e implementación de las políticas de evaluación (Krotsch, 2002), fundamentalmente a partir de la puesta en marcha en 1993 del Programa de Incentivos a los docentes investigadores basado en la retribución económica diferenciada según méritos y productividad en investigación. El estudio pionero de Araujo (2000; 2003) sobre los efectos del programa, evidenció el fortísimo impacto del Programa en las actividades de docencia, la profundización de la estratificación del cuerpo docente así como la aparición de prácticas fraudulentas como una manera de hacer frente a las exigencias de productividad. Por su parte, Prati (2003) identificó distintas reacciones de los académicos: quienes se consideraban 'elegidos' por el Programa e intentaron usufructuarlo; los que intentaron resistir el avance estatal, percibido como una amenaza a la autonomía; y muchos 'pragmáticos' que se esforzaron en 'reconducirlo' para adaptarlo a sus necesidades e intereses (Prati, 2008).

En un trabajo realizado por LLomovatte y Wischensky (1998) sobre las condiciones laborales de los docentes universitarios en la década de 1990, se identificaron cambios en la naturaleza

del 'trabajo académico' en un contexto caracterizado por el desfinanciamiento de las universidades y el incremento de la injerencia del Estado en las actividades académicas, especialmente a través de políticas de evaluación. Las autoras identifican aspectos insatisfactorios como la falta de estabilidad laboral, las escasas posibilidades de promoción en la carrera docente, las bajas remuneraciones, la situación de pluriempleo prevaeciente entre quienes poseen dedicación simple y la discrecionalidad y arbitrariedad en las selecciones para cargos interinos. También la escasa oferta de propuestas de capacitaciones pedagógicas, la creciente exigencia de credenciales de posgrado, la sobrevaloración de las actividades de investigación en desmedro de las tareas docentes en los procesos de evaluación y la instalación de una lógica de rendimiento productivo con el Programa de Incentivos que para algunos docentes es fuente de precarización de las condiciones de trabajo y para otros un estímulo personal para la eficiencia. Advierten que la exigencia acelerada de productividad y la preeminencia de tareas técnico-burocráticas alteraron las condiciones de producción intelectual en desmedro de la calidad académica reduciendo los tiempos disponibles para la participación gremial y política.

También desde la categoría de trabajo, en este caso 'trabajo docente', Tello y su equipo de investigación comenzaron a estudiar a principio de los años 2000 las consecuencias de las políticas de evaluación en el trabajo de

los docentes universitarios poniendo en evidencia la ampliación y diversificación progresiva de las actividades que realizan. En diversas publicaciones (Tello 2004; Tello 2008; Tello *et al* 2009) sostuvieron que la intensificación del trabajo ha respondido, en gran parte, a los instrumentos evaluadores y sus escalas de valoración que han hecho que algunas actividades cobren prioridad -investigación y formación de posgrado-, en detrimento de la docencia de grado que, sin embargo, se declama como actividad sustantiva de la universidad (Tello, 2008).

Como se advierte en función de lo expuesto, a partir de los '90 pueden reconocerse dos perspectivas de abordaje de la docencia universitaria que contribuyeron a configurarla como un objeto de estudio específico. Por un lado, las investigaciones sobre la actividad docente desde una mirada centrada en las prácticas de enseñanza. Por otro, los estudios sobre los efectos de las políticas universitarias en el trabajo académico o trabajo docente. Ambas líneas de investigación operaron como vías de entrada para el reconocimiento y la constitución de la docencia universitaria como un objeto de estudio propio que exige categorías de análisis y formas de abordaje específicas.

Siguiendo el desarrollo histórico, y como se presenta en el siguiente apartado, a mediados de la primera década de 2000 aparecen en nuestro país investigaciones que, desde la categoría de profesión, focalizan en el análisis de la estructura ocupacional

y las condiciones de carrera de la actividad académica en las universidades nacionales.

Los estudios sobre profesión académica en Argentina

A partir de la primera década de 2000, se avanzó en la caracterización de la profesión académica como categoría ocupacional. Entre los principales estudios encontramos el dirigido por García de Fanelli (2009) sobre la estructura y condiciones de carrera de la profesión académica en Argentina. Partiendo de que la labor de enseñanza e investigación que realizan los docentes universitarios se encuadra dentro del concepto de 'profesión académica', se centró en el análisis del marco regulatorio que afecta a la profesión académica en las universidades nacionales, la estructura ocupacional que resulta de dicho marco y el funcionamiento de la gestión universitaria, la evolución del nivel de remuneraciones y las percepciones de los docentes universitarios sobre su práctica como docente e investigadores y respecto de la estructura de incentivos presente en estas organizaciones.

En línea con lo ya señalado por Brunner (1985) para la región latinoamericana, el estudio de García de Fanelli (2009) señaló el aumento significativo de personas dedicadas de modo parcial o total al ejercicio de esta profesión y la heterogeneidad del mercado laboral docente a partir de los procesos de masificación, creación de nuevas instituciones públicas y

privadas y expansión de las carreras de grado y posgrado en nuestro país. Además, marcó el crecimiento de los cargos docentes de las universidades nacionales durante el período 1989-2006 por debajo de la evolución de los inscriptos y a un ritmo aún menor con relación a la evolución de la matrícula estudiantil total. Se aclara, sin embargo, que esta conclusión general admite diferencias entre instituciones. El estudio advirtió sobre los problemas de movilidad ocupacional ascendente en el contexto del modelo académico de cátedras predominante en las universidades argentinas. Además, puso de manifiesto la desventaja en las remuneraciones de los docentes universitarios respecto de los ingresos del resto de los ocupados con estudios universitarios completos.

De acuerdo con las percepciones de los docentes, se planteó que uno de los principales problemas de la profesión académica en Argentina es la presencia de obstáculos en la carrera académica debido a fallos en los concursos, falta de recursos presupuestarios para abrir nuevas vacantes en cargos de mayor jerarquía y dedicación, la rigidez de la estructura de cátedra, etc. (García de Fanelli, 2009). Siguiendo esta línea de investigación, Claverie (2012) realizó un estudio en la Universidad de Buenos Aires (UBA) sobre los mecanismos formales e informales de movilidad de carrera académica, buscando conocer los factores asociados a las oportunidades y restricciones para el acceso y la promoción en la carrera profesional de los docentes universitarios. En

coincidencia con lo que ya señalaran Llomovatte y Wischnevsky (1998) para la misma institución, se señaló la existencia del ejercicio de un control personal de la autoridad de los docentes a cargo de las cátedras (titulares o adjuntos) para la definición de las oportunidades de ingreso y promoción en la carrera de los docentes que ocupan las categorías más bajas. Si bien Claverie (2012) asume que esta selección permite 'elegir' a los docentes más preparados para impartir una asignatura específica, advierte que este mecanismo informal conlleva riesgos vinculados a la discrecionalidad de la selección. Finalmente, señala que los docentes manifestaron incertidumbre respecto de sus perspectivas profesionales y un sentimiento de frustración y desaliento, provocado por las pocas posibilidades de desarrollo profesional percibidas en el corto o mediano plazo en la institución.

Un significativo aporte para el análisis de la profesión académica en las universidades argentinas fue el realizado en el marco del estudio 'Changing Academic Profession' (CAP) en 2008. El Proyecto CAP buscó dar continuidad al estudio de Boyer, Altbach y Whitelaw (1994) con el propósito de examinar los cambios experimentados por la profesión académica en los últimos años a partir de la aplicación de una encuesta internacional a docentes universitarios de 21 países, comprendiendo para América Latina a Argentina, Brasil y México.

En el caso de Argentina se trató del primer estudio de alcance nacional que sirvió de base para el desarrollo

y consolidación de una línea de investigación sobre las características y cambios de la profesión académica. Un conjunto de investigaciones derivadas de este estudio han puesto en evidencia la heterogeneidad y expansión no planificada de la profesión académica en nuestro país (Marquina y Fernández Lamarra, 2008). Se destaca además la alta proporción de cargos docentes a tiempo parcial (10 hs semanales) que representan el 65% mientras que las semi-exclusivas (20 a 25 hs) alcanzan el 20% y sólo un 13% posee dedicaciones exclusivas (40 hs). Estos porcentajes coinciden con la media histórica para el período 1998-2015, según datos proporcionados por los Anuarios de Estadísticas Universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). El estudio CAP puso en evidencia que las universidades nacionales contaban hacia mediados de la primera década de 2000 con apenas un 20% de doctores, porcentaje distante del promedio mundial en el que la titulación de posgrado constituye una condición (Marquina, 2013). La expansión del nivel colocó a los docentes ante la exigencia de poseer credenciales de posgrado: el 11,2% obtuvo su doctorado entre los años 1984-1990, el 29,1% lo hizo entre 1991-1999 y el 50,4% en el período 2000-2007 (Fernández Lamarra y Marquina, 2013).

Teniendo en cuenta la dimensión disciplinaria de la universidad, la profesión académica argentina concentra algo más del 40% del conjunto de académicos en el área de

las Ciencias Sociales y Humanidades y una cuarta parte corresponde a las Ciencias Exactas, Ingenierías y carreras vinculadas a la producción y construcción (Pérez Centeno, 2017). Otro rasgo distintivo es la inexistencia de la figura de 'tenure' o estabilidad en el cargo debido al histórico mecanismo de concurso abierto, público de antecedentes y oposición y la periodicidad de cátedra (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2011). Situación que cambia a partir del año 2015 con la aprobación del primer Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) para el sector docente universitario.

En los últimos años, la creación de nuevas universidades ha generado modificaciones en la docencia universitaria en cuanto a las formas de contratación -prevalenciando las dedicaciones simples- o por sus efectos en las trayectorias e itinerarios de los docentes que encuentran en las nuevas instituciones mayores posibilidades de acceso a cargos acordes con su formación y de avanzar en la carrera académica (Rovelli, 2013). Puede agregarse que la expansión del nivel de posgrado y el desarrollo de la modalidad a distancia en las universidades argentinas constituyen nuevos nichos laborales para los docentes universitarios signados por una escasa regulación en cuanto a las formas de contratación y las condiciones de trabajo.

Desde noviembre de 2017 el Proyecto internacional 'Academic Profession in the knowledge-based society' (APIKS) busca dar continuidad al Proyecto CAP a través de la implementación

de una encuesta en más de treinta países de todos los continentes, cinco de los cuales corresponden a América Latina (Argentina, Brasil, Chile, México y Uruguay). El proyecto se propone continuar indagando las transformaciones que la reforma global universitaria está produciendo en la profesión académica y focaliza en las relaciones entre universidad y entorno socio-productivo y la formación de jóvenes investigadores. En el caso argentino, el proyecto aglutina a más de 30 investigadores pertenecientes a 11 universidades públicas y privadas que estudian la profesión académica universitaria en articulación con áreas del gobierno responsables del sistema universitario nacional (Pérez Centeno, 2017). Cabe señalar que APIKS amplía el alcance de CAP al incluir a universidades privadas lo cual supone un aporte significativo al campo de estudios ya que en Argentina no se cuenta con estadísticas oficiales sobre dicho sector. Al igual que en el proyecto CAP, en esta nueva etapa los datos cuantitativos proporcionados por las encuestas son complementados con investigaciones cualitativas en ámbitos institucionales particulares que profundizan distintos aspectos del tema: la profesión académica 'no estructurada' en el nivel de posgrado y la educación a distancia, trayectorias académicas, cambios generacionales, aspectos estructurales y regulatorios de la profesión (Marquina y Pérez Centeno, 2019) e indagaciones desde la investigación biográfico-narrativa (Porta, Foutel y Aguirre, 2019).

El trabajo docente universitario como objeto de investigación en Argentina

En los últimos años a nivel mundial, los estudios sobre la actividad desarrollada por los académicos están dando un nuevo 'viraje' al estrechar la distancia entre las lógicas y cambios que atraviesan a los sistemas de educación superior y las transformaciones del mundo del trabajo en la fase actual del capitalismo. Se trata de un viraje en la medida que históricamente las universidades han sido consideradas como comunidades de intelectuales más que como ámbitos laborales y las actividades de los académicos han sido comprendidas como una misión elevada y vocacional más que como trabajo (Allmer, 2018).

Una revisión a la literatura especializada a nivel internacional evidencia en los últimos años un interés por comprender los cambios en el campo universitario como parte de las mutaciones que acontecen en el mundo del trabajo en general. Autores como Baruch & Hall (2007), Musselin (2007), Allmer (2018), Gill (2015) y Silva Júnior y Sguissardi (2013) por mencionar algunos, insisten en la necesidad de concebir a las universidades como espacios laborales y a las actividades que allí se desarrollan como trabajo. Como ya lo propusiera Bourdieu (2008) en *Homo Academicus*, es preciso desacralizar la imagen legitimada de la universidad como institución libre e independiente de los intereses y condicionamientos sociales. En el marco del denominado 'capitalismo académico' (Slaughter y Leslie, 1997 en Ibarra Colado, 2003)

o de la universidad auditada (Barnett, 2001) regida por los principios de la Nueva Gestión Pública (Verger y Normand, 2015), diversos estudios dan cuenta de que las universidades profundizan formas de contratación laboral temporarias y de tiempo parcial (Kezar y Sam, 2010; Musselin, 2007; Neri de Souza, 2017), promueven el desarrollo de carreras nómadas y autogestionadas (Enders & Kaulisch, 2006), obstaculizan las posibilidades de promoción en la carrera académica (García Calavia, 2012), configuran formas de organización y evaluación individuales y credencialistas del trabajo, fomentan lógicas productivistas y profundizan condiciones precarias de trabajo (Castillo y Moré, 2018; Gil Antón, 2013; Gill, 2015).

Desde esta perspectiva, Deolidia Martínez (2013) afirma que en Argentina “el trabajo como tal ha sido y aún es, escaso tema de análisis y reflexión en la vida universitaria” (p. 48). A partir de la revisión de múltiples textos sobre la universidad como objeto de investigación en nuestro país, la autora advierte el predominio de una mirada ‘desde afuera’ y distanciada que obstruye la comprensión de lo que acontece ‘realmente’ en la cotidianeidad de la universidad. Retomando a Dejours, concibe lo real del trabajo como aquello que se realiza más allá de lo prescripto o a pesar de él. Apostando por una indagación de la dimensión subjetiva de las experiencias de trabajo en la universidad, Martínez plantea que “las definiciones de trabajo inmaterial,

invisible y en especial precario se acercan a calificar lo laboral en la universidad y a la docencia en todo el sistema educativo” (2013: 56).

A partir de la década de 2010 en Argentina, comenzaron a cobrar centralidad en el campo de estudios de la educación superior investigaciones enfocadas en la dimensión subjetiva de las experiencias de trabajo docente en la universidad. Debe señalarse que el giro epistemológico hacia los sujetos y la vida cotidiana tuvo lugar primero en estudios sobre los estudiantes, en un pasaje de perspectivas centradas en el análisis estadístico de trayectorias o la composición social del estudiantado hacia la comprensión de lo que los estudiantes viven, sienten y piensan en su paso por la universidad. En este sentido, puede afirmarse que los estudios sobre la experiencia estudiantil (Carli, 2006; 2008; Blanco y Pierella, 2009) han abierto el camino para una mirada fértil y necesaria, aunque aún incipiente, sobre la experiencia docente.

Así, comienzan a desplegarse dos líneas de indagación en el estudio de la actividad docente en la universidad contemporánea. Una de ellas, enraizada en la teoría crítica, recupera la categoría de trabajo para pensar en los procesos, condiciones y formas de organización de la actividad docente en la universidad. El concepto de trabajo es entendido en su dimensión antropológica, como experiencia subjetivante y articulador social (Castels, 2015). La otra, se sustenta en paradigmas interpretativos y propone formas de abordajes del

TDU ‘desde’ y ‘con’ los docentes más que ‘sobre’ ellos. Las historias de vida y las distintas vertientes del método biográfico-narrativo (Bertaux, 2005) constituyen una valiosa herramienta en ese cambio de perspectiva. Ambas líneas de indagación, en sus múltiples articulaciones, han dado lugar a estudios situados en contextos institucionales específicos que permiten comprender las formas de ser, pensar y ejercer el TDU.

Doble vía de análisis: recuperación de la categoría de trabajo y atención a la dimensión subjetiva y experiencial

Desde la perspectiva de la economía política, Rikap (2015; 2016) analiza las condiciones de trabajo de la docencia universitaria de grado en la Universidad de Buenos Aires. La autora señala el crecimiento de dedicaciones parciales interinas en los últimos años, producto de la ampliación exponencial de la matrícula estudiantil en un contexto de insuficiencia presupuestaria. Son puestos de trabajo sin estabilidad laboral que exigen conseguir otro empleo de tiempo completo para garantizar la reproducción del docente universitario y su familia. También afirma que se observan condiciones de trabajo precarias en varios sentidos: trabajo *ad honorem*, ausencia de designaciones, subrogancias y cesantías docentes (Rikap, 2016). La profundización del estudio de las condiciones de trabajo en dos facultades con diferentes perfiles le permitió reconocer la heterogeneidad de las condiciones de trabajo en la

universidad (Ripak, 2015).

La heterogeneidad, complejidad y especificidad también fueron señaladas por Walker (2016; 2017) como rasgos característicos del TDU en una investigación que tomó como estudios de caso la UNCPBA y la UNaM. La autora señala que el reconocimiento de las desiguales condiciones en las que los docentes universitarios desempeñan su labor cotidianamente permite caracterizar al TDU como una categoría heterogénea, atravesada por las dimensiones prescripta y real y sustantiva y estratégica. Cada docente ocupa una particular posición en el espacio universitario que conlleva cualidades, funciones y demandas particulares así como tipos de relaciones específicas con la institución, colegas, estudiantes, autoridades, etc. Además, existen tendencias en el campo de la educación superior como la internacionalización, la expansión de los posgrados, las nuevas formas de contratación y la virtualización que inciden en el TDU (Walker, 2020).

En un escrito reciente, Llomovatte, Nairdof y Capelacci (2016) retoman el análisis realizado en la década de 1990 acerca de la generalización de prácticas neoliberales en el sistema universitario público argentino que orientaron las condiciones laborales de los docentes hacia formas de organización signadas por mayores niveles de flexibilidad e incertidumbre. Afirman que actualmente dichas transformaciones se visualizan en dos procesos con gran impacto. Por un lado, la implementación de dispositivos y estrategias de racionalización del

financiamiento del trabajo docente frente a la masificación del nivel. Por otro, la creciente importancia asignada a la producción de conocimiento especializado en detrimento de la práctica docente. Distinguiendo entre 'práctica docente' (acciones metodológicas, pedagógicas, didácticas, disciplinares) y 'trabajo docente' (que implica aspectos más amplios como el tipo de inserción institucional, las relaciones sociales con otros actores de la comunidad universitaria, las actividades de investigación, actualización o perfeccionamiento, etc.), las autoras concluyen que el trabajo docente es un tipo de práctica laboral con características específicas determinada por las relaciones sociales estructurales, la experiencia cotidiana de los agentes y los modos en que ellos viven esas relaciones y las regulaciones de su tarea.

Por otra parte, un conjunto de investigaciones situadas en la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires articula el análisis de las prácticas docentes con las condiciones de trabajo desde una perspectiva institucional psico-sociológica (Ferrarós, 2015). Partiendo de la consideración del trabajo como "institución estructurante de la subjetividad y nexo privilegiado entre el sujeto y la sociedad, como referente simbólico clave en el sistema de significaciones, que guía el pensar y el hacer de individuos y grupos" (Acevedo, 2015: 20), se profundizan diferentes aristas del tema a través de

entrevistas, observaciones y dispositivos grupales de reflexión. Entre ellas, las formas de organización y las condiciones de trabajo que atraviesan las prácticas docentes, las representaciones sobre esas prácticas, la dimensión vincular, la construcción colectiva del sentido del trabajo y la tensión entre placer y sufrimiento en el trabajo.

Los abordajes centrados en los sujetos y sus experiencias permiten visibilizar el complejo entramado en el que se desarrolla el TDU. Porta y Aguirre (2018) analizan narrativas de académicos de distintas universidades argentinas apostando al retorno del sujeto y de su voz para dar cuenta de los fenómenos sociales. Las entrevistas en profundidad referidas a cuestiones ligadas a la trayectoria vital de los académicos, su experiencia en la universidad y la reforma universitaria en perspectiva, permitieron vislumbrar la amalgama entre vida, profesión y universidad. Por su parte, Carli sostiene que "si bien una perspectiva sistemática parece necesaria para leer las tendencias de la educación superior y realizar miradas comparadas, obtura una comprensión de las particularidades de las trayectorias académicas que se modulan en la relación entre biografía e institución en un tiempo histórico determinado" (2016: 86). Partiendo de la hipótesis que las historias de vida de profesores/as permiten dar visibilidad a los intersticios del trabajo académico, la autora emprende una deconstrucción de la profesión académica a través de la exploración de las biografías académicas de profesoras de las Facultades de

Filosofía y Letras y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Se afirma que en estas biografías se destacan los esfuerzos por la multiplicación de tareas que se agregan a las responsabilidades del ámbito doméstico, las dificultades en los ascensos en los concursos docentes en algunos casos y las inquietudes vinculadas con el reconocimiento y la visibilidad pública. El análisis de estas trayectorias permite reconocer los cambios que se están experimentando en el terreno de la producción y transmisión de conocimiento en plena industrialización del trabajo académico (Carli, 2016).

Ya hace un tiempo Musselin (2007) viene planteando la tesis de la industrialización del trabajo académico como expresión de tres mecanismos de producción en masa: especialización, racionalización y normalización. En el análisis de las actuales condiciones de producción intelectual de los académicos en universidades públicas argentinas, Nairdof (2009) señaló la hiperproductividad medida en términos cuantitativos, las evaluaciones de desempeño individual basadas en el pago por mérito, la creciente burocratización, el trabajo a plazo y por proyectos y la diversificación de fuentes de financiamientos. Los estudios que identifican las tendencias crecientes en el trabajo académico como rasgos comunes con otros tipos de trabajo, permiten reducir la brecha de análisis entre trabajo académico y no académico.

Además del desarrollo de una perspectiva de análisis interesada en

comprender los cambios en el TDU en el marco de transformaciones más generales en el mundo del trabajo, en Argentina se puede señalar la aprobación del Primer Convenio Colectivo de Trabajo para docentes universitarios en el año 2015 como un hito significativo en tanto política para el sector universitario que propone regular la docencia universitaria concebida como trabajo. A través del Decreto 1246/2015, se homologó el convenio concertado entre el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y las federaciones docentes con intervención del Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. El nuevo marco regulatorio, instaura nuevas reglas de juego en lo relativo al acceso, permanencia y promoción en la carrera docente universitaria, el régimen disciplinario, derechos y obligaciones, y condiciones y medio ambiente de trabajo que provocan cambios en las dinámicas institucionales y en las prácticas y sentidos de los sujetos, todas cuestiones que requieren ser indagadas.

Balance de los estudios sobre el tema: contribuciones y debates

Como se advierte de la revisión de la literatura sobre el tema, en Argentina la actividad desarrollada por los docentes en la universidad se convierte en un objeto específico de investigación recién a mediados de la primera década de 2000 conformando un campo de estudio particular.

Como se vio, las vías de entrada al tema iniciadas en la década de 1990

(prácticas de enseñanza y efectos de las políticas) permitieron colocar a la docencia universitaria como un objeto de estudio válido, con rasgos singulares que requieren formas de abordaje particulares. La emergencia a partir de la primera década de 2000 de estudios sobre la 'profesión académica' significó un avance importante en la caracterización de esta categoría ocupacional, de su estructura, formas de remuneración y mecanismos de carrera. Se trató de un período en el que se realizaron los primeros estudios de alcance nacional sobre los rasgos estructurales de la docencia universitaria como categoría ocupacional, los cuales dieron paso a investigaciones de tipo cualitativo ancladas en contextos institucionales específicos. Posteriormente, la recuperación de la categoría de trabajo y la atención a la dimensión subjetiva y experiencial del 'trabajo docente' en la universidad supuso un giro que puede interpretarse como una vuelta -desde otras lentes conceptuales- a la invitación realizada por las aproximaciones de la década de 1990 de centrar la mirada en las prácticas y en lo que acontece en lo cotidiano del quehacer docente. Además, se enmarca en el resurgimiento en el campo de la investigación social de epistemologías centradas en el actor y sus experiencias y en la centralidad otorgada a metodologías narrativas y biográficas.

Desde una perspectiva situada, se están desarrollando estudios que buscan comprender las características y los cambios que atraviesa la 'profesión

académica' o el 'trabajo docente' en la universidad contemporánea. La diversidad de acepciones invita al debate: ¿Cómo nombrar la actividad que desarrollan los docentes en las universidades? ¿profesión? ¿trabajo? ¿Cómo adjetivar esa actividad? ¿académica/o? ¿docente? ¿Qué discusiones encierran estas distintas denominaciones presentes en la revisión de la literatura sobre el tema?

Al respecto, es preciso reconocer que la categoría de profesión encierra la potencialidad de emprender investigaciones comparadas a nivel internacional y que a través de su uso se desarrollaron los primeros estudios de alcance nacional en nuestro país. Asimismo, por varias razones se considera central recuperar la categoría de trabajo para el estudio de la docencia universitaria. En primer lugar porque instala nuevos sentidos en un ámbito como el universitario en el que los docentes no suelen auto-percibirse como trabajadores. En segundo lugar, porque al orientar la mirada hacia la dimensión efectiva, 'lo real' del trabajo, permite profundizar en la dimensión subjetiva de la experiencia cotidiana de los docentes en la universidad, los sentidos atribuidos a sus prácticas, las fuentes de satisfacción y malestar y las búsquedas de reconocimiento. En tercer lugar, porque como articulador social posibilita comprender los cambios que asume el TDU en relación con las transformaciones operadas en el mundo del trabajo en general poniendo sobre el tapete cuestiones como las

formas flexibles de contratación, las desiguales condiciones de trabajo, las formas individualistas y productivistas de evaluación, la intensificación, precarización, burocratización, virtualización y desarrollo de carreras nómades que acontecen en el mundo universitario. En este sentido, aportes provenientes de la teoría social sobre las transformaciones del trabajo en el capitalismo tardío, el nuevo capitalismo o la sociedad de riesgo (Sennett, 2006; Beck 2000; Boltanski y Chiapello, 2005) constituyen herramientas fundamentales para el análisis del TDU.

Por otra parte, la decisión de adjetivar la categoría de trabajo como docente (trabajo docente) en lugar de académico (trabajo académico) reside en que en las universidades de nuestro país, como en la mayoría de los sistemas de educación superior, el acceso se realiza a través de cargos docentes que implican como principal e ineludible actividad la enseñanza. Y desde esa posición en el espacio universitario (en sus distintas categorías y dedicaciones horarias) se desarrollan además de la función docente, las de investigación, extensión y gestión. En este sentido, la opción por adjetivar como docente el trabajo del profesorado universitario es una manera de ubicar en el centro

de la escena la actividad que le otorga su razón de ser en la universidad y que suele ser subvalorada en relación con las de investigación. Consideramos que no se trata de cuestiones menores, ya que las formas de nominar son modos de instituir realidad y construir legitimidad (Bourdieu, 2008).

Por último, señalar el movimiento centrípeto que orientó el desarrollo del campo de estudios sobre el TDU en sintonía con la configuración de la universidad como objeto de investigación: virajes de estudios históricos y normativos hacia miradas internalistas, y virajes de investigaciones organizacionales hacia perspectivas interpretativas de la vida cotidiana y las experiencias de los sujetos en la universidad. En este recorrido, se han visibilizado distintos aspectos del tema en función de las posibilidades que ofreció el uso de las categorías de profesión y trabajo. Tal vez esta última, permita superar la imagen que aún prevalece de la universidad como recinto ajeno a las cuestiones mundanas y de la docencia universitaria como misión elevada y libre y nos permita reconocernos como sujetos trabajadores y a la universidad como espacio laboral atravesado por lógicas y dinámicas presentes en otros campos.

Notas:

(1) Doctora por la Universidad de Málaga (UMA, España) en el Programa Didáctica y Organización Educativa. Especialista en Ciencias Sociales y Humanidades con mención en Evaluación e Investigación Educativa (UNQ, Argentina), Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UNCPBA). Actualmente, docente e investigadora de la UNS, en el Área Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación y Perfeccionamiento Docente del Departamento de Humanidades y el Área de Sociología del Departamento Economía. E-mail: veroswalker@

gmail.com

(2) Se trata de la investigación doctoral “Evaluación y trabajo docente en la universidad: políticas, prácticas y actores. Estudio de casos en Argentina y España”, financiada por la Unión Europea a través del Programa Erasmus Mundus ‘Move on Education’, Action 2, EACEA/29/09 Lote 13b.

(3) Como miembro investigador de la Red “Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los postgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la Educación Superior” (2013-2017) y el estudio sectorial “Dilemas de nuevas culturas de producción de conocimiento. Los Posgrados a Distancia en el Mercosur. Formatos, regulaciones y acreditación” (2018-2020).

(4) Como Co-directora del Proyecto Grupal de Investigación “Universidad y formación de profesionales y trabajadores de la educación: funciones, sujetos y prácticas”.

Referencias Bibliográficas:

AGUILAR HERNÁNDEZ, M. (2002) “la profesión académica como objeto de estudio. Antecedentes y referentes conceptuales” *Revista de Ciencias Sociales* 97(1), pp. 63-77.

ALLMER, T. (2018). Theorising and Analysing Academic Labour. TripleC: Communication, *Capitalism & Critique*, 16(1), pp. 49-77.

ARAUJO, S. (2000). *Evaluación de la calidad universitaria, incentivos a la investigación y sus efectos en la profesión académica. Estudio de un caso en Argentina*, Tesis doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

ARAUJO, S. (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. La Plata: Ediciones Al Margen.

BARUCH, Y. AND HALL, D. (2007). The academic career: A model for future careers in other sectors? In: *Journal of Vocational Behavior* N° 64, pp. 241-262.

BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa; Barcelona.

BLANCO, R. Y PIERELLA, M. P. (2009). “Experiencias estudiantiles en la universidad contemporánea. Notas acerca de modos de abordaje de los discursos sobre autoridad, sexualidad y afectividad” en *Revista Educación, lenguaje y sociedad*, N° 6. pp. 69-84

BOLTANSKI, L. Y CHIAPELLO, È. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Ed. Akal.

BOURDIEU, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: editorial Siglo XXI.

BOYER, E.; Altbach, P. y Whitelaw, M.J. (1994) *The Academic Profession. An International Perspective. A Special report. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. Princeton: NJ.

BRUNNER, J. (1985). *Universidad y sociedad en América Latina: un esquema de interpretación*. Caracas: UNESCO-CRESALC.

BRUNNER, J.J. y Flisfisch, A. (1983). *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. FLACSO, Santiago de Chile.

CAMILLONI, A. (1995). “Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación

Superior” en *Primeras jornadas trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria*. Chile: Universidad Católica de Valparaíso.

CARLI, S. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad*, 25, 29-46.

CARLI, S. (2008). Visiones sobre la Universidad pública en las narrativas estudiantiles. La experiencia universitaria entre la desacralización y la sensibilidad. *Revista IICE*, 26(2), 107-129.

CARLI, S. (2016). “Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias”. *Revista Propuesta Educativa* N° 45, pp.81-90.

CASTEL, R. (2015). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Buenos Aires: Editorial Topia.

CASTILLO, J. Y MORÉ, P. (2018). *Universidad precaria, universidad sin futuro*. Madrid:Fuhem.

CHIROLEU, A. (2002). “La profesión académica en Argentina”. *Boletín PROEALC*, Síntesis Especial América Latina.

CLARK, B. (1983). *El sistema de educación superior: Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen.

CLAVERIE, J. (2012). Oportunidades y restricciones para el despliegue de carrera de los docentes universitarios: El problema de la movilidad. *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina

EDELSTEIN, G. (2012). Un debate vigente y necesario: la formación docente en las universidades. Lorenzatti, M. (Coord.) *Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región*. Córdoba: UNC.

ENDERS, J. & KAULISCH, M. (2006). The Binding and Unbinding of Academic Careers. In Teichler, U. (Ed.) *The Formative Years of Scholars*. London: Portland Press (Wenner Gren International Series, Vol. 83), pp. 85-96.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. Y MARQUINA, M. (2013). *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*. Sáenz Peña: Editorial EDUNTREF.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. Y PEREZ CENTENO, C. (2011). Situación actual de la Profesión académica universitaria en Argentina. En: N. Mainero (Comp.) *Ensayos e Investigaciones sobre la problemática universitaria*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria/UNSL.

FERRARÓS, J. J. (2015) *Docentes universitarios en la práctica. Satisfacción, malestar y reflexiones*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

ACEVEDO, M. J. (2015). “El sentido del trabajo. Un construcción colectiva” en Ferrarós, J. (Coord.) *Docentes universitarios en la práctica. Satisfacción, malestar y reflexiones*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

GARCÍA CALAVIA, M. (2012). Notas sobre empleo y trabajo en las universidades Públicas españolas. *Segundo Encuentro Intercongresual del Comité 07 de Sociología del Trabajo: Condiciones de empleo y trabajo en la universidad*.

GARCÍA DE FANELLI, A. M. (2008). Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales. Buenos Aires: CEDES

GILL, R. (2015). "Rompiendo el silencio. Las heridas ocultas de la universidad neoliberal" *Arxius de Ciències Socials* N° 32, pp. 45-58.

GILANTÓN, M. (2013). "La monetarización de la profesión académica en México: Un cuarto de siglo de transferencias monetarias condicionadas" *Espacios en Blanco. Revista de Educación* N° 23, pp. 157-186.

JUARROS, M. F., LLOMOVATTE, S. Y CAPELACCI, I. (2016). "Los docentes universitarios en Argentina. Sus condiciones laborales en la actualidad" en *XI Seminario Internacional de la Red Estrado*. Red Estrado: México.

KEZAR, A. Y SAM, C. (2010). *Non-tenure-track faculty in higher education: Theories And tensions*, 36(5), California: ASHE Higher Education Report.

KROTSCH, P. (2002). *La universidad cautiva: Legados, marcas, horizontes*. La Plata: Ediciones Al Margen-UNLP.

LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

LLOMOVATTE, S. Y WISCHNEVSKY, J. (1997). "Condiciones laborales de los docentes universitarios en los 90. Algunos resultados de investigación". *Revista Praxis Educativa* N° 1. pp. 15-26.

LUCARELLI, E. (2004). Prácticas innovadoras en la formación del docente universitario. *Revista Educação*, 27(3), pp. 503-524.

MARQUINA, M. (2013). "¿Hay una profesión académica argentina? Avances y Reflexiones sobre un objeto en construcción. *Revista Pensamiento Universitario*, N° 15, pp. 35-58.

MARQUINA, M.; FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2008). La profesión académica en Argentina: Entre la pertenencia institucional y disciplinar. V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. EN: Actas. La Plata: UNLP. FAHCE.

MARTÍNEZ, D. (2013) "El trabajo en la universidad. Pequeña introducción a un texto Para dar batalla". *Espacios en Blanco. Revista de Educación* N° 23, pp. 45-72.

MUSSELIN, C. (2007). "The transformation of academic work: fact and analysis". In *Research & Occasional Paper Series: CSHE.4.07*.

NAIRD OF, J. (2009). *Los cambios en la cultura académica en las universidades públicas*. Buenos Aires: EUdeBA.

NERI DE SOUZA, A. (2017). "Trabalho docente em Universidades Públicas – Olhares cruzados: Brasil e França". *Espacios en Blanco. Revista de Educación* N° 27, pp. 63-85.

PÉREZ CENTENO, C. (2017). "El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas" en *Integración y Conocimiento* N° 7, pp. 226-255.

PERKIN, H. (1984). "The academic profession in the UK". Clark, B. (Ed.) *The Academic Profession: National, Disciplinary and institutional Settings*, University of California Press.

PORTA, L. Y AGUIRRE, J. (2018). Archipiélagos narrativos de una epifanía centenaria. La reforma universitaria desde las voces de los académicos. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, N° 13, pp. 118-132.

PORTA, L. FOUTEL, M. Y AGUIRRE, J. (2019). "Profesión académica e investigación narrativa. Indagaciones preliminares y alternativas en un campo en expansión" en II Encuentro Internacional de Educación. Educación pública: democracia, derechos y justicia social. Tandil: NEES-FCH.

PRATI, M. (2003). "Los académicos opinan: Percepciones sobre el impacto del Programa de Incentivos en cuatro disciplinas seleccionadas". III Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata: UNLP.

PRATI, M. (2008). El Programa de Incentivos como caso representativo de las políticas universitarias de los 90 en Argentina. V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. En Actas. La Plata: UNLP. FAHCE.

RIKAP, C. (2015) "Condiciones de trabajo en la docencia universitaria de grado en la Universidad de Buenos" Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires: Aset. pp. 1-23.

RIKAP, C. (2016). "Heterogeneidades y condiciones de trabajo de los docentes universitarios en la Universidad de Buenos Aires. Un estudio comparado de las Facultades de Farmacia y Bioquímica y Ciencias Económicas" Trabajo y Sociedad N° 27, pp. 109-137

ROVELLI, L. (2013). Itinerarios contemporáneos de movilidad académica: trayectorias De investigadores universitarios en el área Metropolitana de Buenos Aires. Revista Pensamiento Universitario, N° 15, pp. 59-76.

SENNETT, R. (2006). La cultura del nuevo capitalismo. Barcelona: Editorial Anagrama. Silva Júnior, J. y Sguissardi, V. (2013). "Universidade Pública Brasileira no Século XXI. Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente". *Espacios en Blanco. Revista de educación* N° 23, pp. 119-156.

TELLO, A. M. (2004). "Las Condiciones del Trabajador Docente en la UNSL. Un análisis a partir de la Carrera Docente". *Revista Trabalho e Educação* N° 2. pp. 153-164.

TELLO, A.M. (2008). "Nuevas regulaciones en el trabajo docente" en Reflexiones del Congreso Nacional por una Educación Superior Democrática, Popular, Emancipadora y Latinoamericana. Hacia la construcción de un nuevo movimiento nacional de trabajadores docentes universitarios. Córdoba: Edición ADIUC-AGD-COAD.

TELLO, A.M., Dequino, M. C., Delbueno, H., Silvage, C., Romero, M., Jofré, J. y Berraondo Marcos, M. (2009). "Trabajo docente en la universidad. Regulaciones, subjetividad y sentidos, inscriptos en los ciclos de una investigación". *Fundamentos en Humanidades*, 10(20), pp. 241-264.

WALKER, V. (2016). "El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones" en *Revista Perfiles Educativos*, 153(38), pp. 105-119.

WALKER, V. (2017). El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones en *Revista Educación, Lengua y Sociedad*, 14(14), pp. 1-35.

WALKER, V. (2020). Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el trabajo docente universitario. *Revista de la Educación Superior*, 49(1), pp. 107-127.

Formación docente, inclusión digital y desigualdad educativa. Reflexiones narrativas sobre la discontinuidad de políticas y programas inclusivos en el nivel formador

Teacher training, digital inclusion and educational inequality. Narrative reflections on the discontinuity of inclusive policies and programs at the training level

Braian Marchetti¹, Jonathan Aguirre²

Resumen

El artículo que presentamos indaga narrativamente no solo las particularidades de un programa de inclusión digital y sus líneas de formación docente en particular, sino también las discontinuidades que estas políticas han sufrido en los últimos años en Argentina. A partir del año 2016, un reverdecer de discursos y medidas neoliberales en nuestro país en materia educativa desmantelaron gran parte de los programas y políticas del nivel formador que apuntaron a saldar, en parte, las brechas de desigualdad socio-educativa y digital que se fueron enquistando en nuestro sistema desde hace décadas. En este escrito, describiremos las políticas de inclusión de tecnologías y formación docente que posibilitan dimensionar la apuesta estatal por reducir las desigualdades digitales del nivel en el marco del Plan Conectar Igualdad (PCI), al tiempo que reflexionaremos sobre

Summary

The article that we present narratively investigates not only the particularities of a digital inclusion program and its lines of teacher training in particular, but also the discontinuities that these policies have suffered in recent years in Argentina. Starting in 2016, a revival of neoliberal discourses and measures in our country in the educational field dismantled a large part of the programs and policies at the training level that aimed, in part, to close the gaps in socio-educational and digital inequality that left entrenched in our system for decades. In this paper, we will describe the policies for the inclusion of technologies and teacher training that make it possible to measure the state's commitment to reducing digital inequalities at the level within the framework of the Connect Equality Plan (PCI), while reflecting on the ruptures and discontinuities that occurred. with the change of government in teacher

las rupturas y discontinuidades que se produjeron con el cambio de gobierno en materia de educación docente respecto a dichos programas y políticas inclusivas. Metodológicamente nos valdremos del enfoque de investigación biográfico-narrativo con el objetivo de recuperar las voces y experiencias de funcionarios, coordinadores jurisdiccionales, especialistas de la formación docente que han sido parte de los cambios acontecidos. En efecto, no descartamos el análisis documental, pero al entramarlo narrativamente con los testimonios de los protagonistas, la indagación reviste de un enriquecimiento particular y nos proyecta hacia coordenadas de análisis más complejas y microsociales. Los hallazgos se desprenden de nuestras propias investigaciones doctorales y buscan, en tiempos de esperanza y de reconstrucción, abonar al debate en torno a las políticas de formación docente y su centralidad en la lucha contra la desigualdad socio-educativa.

Palabras clave: Formación Docente; Políticas educativas; Desigualdad; Inclusión digital; Investigación narrativa; discontinuidades.

education regarding these inclusive programs and policies. Methodologically we will use the biographical-narrative research approach with the aim of recovering the voices and experiences of officials, jurisdictional coordinators, specialists in teacher training who have been part of the changes that have occurred. Indeed, we do not rule out documentary analysis, but by narratively embedding it with the testimonies of the protagonists, the investigation is particularly enriching and projects us towards more complex and micro-social analysis coordinates. The findings emerge from our own doctoral research and seek, in times of hope and reconstruction, to fuel the debate around teacher education policies and their centrality in the fight against socio-educational inequality.

Keywords: Teacher Training; Educational policies; Inequality; Digital inclusion; Narrative research; discontinuities

Fecha de recepción: 18/06/2020
Primera Evaluación: 08/09/2020
Segunda Evaluación: 25/09/2020
Fecha de aceptación: 10/10/2020

Introducción conceptual preliminar: Desigualdad socio-educativa, políticas de formación docente e inclusión de tecnologías

La pandemia del COVID 19, además de afectar nuestra salud, nuestros vínculos de sociabilidad y nuestras formas de ser y estar en el mundo actual, significó un artero golpe a los sistemas sanitarios, económicos, sociales, políticos y culturales en todo el mundo. Nuestro país no estuvo ajeno a estas problemáticas y la pandemia no hizo más que profundizar la crítica situación económico-social en la que se encontraba Argentina hacia finales del año 2019.

Dos cuestiones emergen como condición para iniciar este escrito antes de explicitar algunas inquisiciones conceptuales propias del tema que abordaremos. La primera es la necesaria convicción de que frente a estos contextos de crisis generalizada, en este caso, principalmente sanitaria, el rol del Estado aparece como pieza fundamental no solo para la gestión de la coyuntura, sino para el cuidado de sus ciudadanos y como garantía de cumplimiento de derechos básicos. Mientras que en los últimos años se dio paso al mercado y a las lógicas neoliberales economicistas de eficiencia, reducción y ajuste, hoy la pandemia vuelve a colocar en el Estado la centralidad que nunca debe perder si se aprecia a éste como garante de derechos y custodio de la justicia social. La segunda cuestión que vino a develar y visibilizar el COVID 19 fue la extrema y profunda desigualdad socio-educativa

que atraviesa el país. Una desigualdad estructural (Kaplan y Piovani, 2018) que, si bien sabemos que existe y que define gran parte de las trayectorias de estudiantes y de docentes en múltiples contextos sociales, las políticas públicas, no la han podido saldar ni mucho menos erradicarla en la Argentina contemporánea (Grinberg, 2019).

En este sentido, las viejas y nuevas desigualdades sociales y escolares han sido objeto de particular interés para las investigaciones en ciencias sociales, como la evidencia gran parte de la literatura especializada que ha abordado aspectos tales como la educación y la cuestión social (Tenti Fanfani, 2007), la configuración fragmentada del sistema escolar (Tiramonti, 2007), la segmentación del sistema educativo como expresión de las inequidades sociales (Kruguer, 2012), los efectos del origen social de los alumnos y del contexto socioeconómico de la escuela y de las provincias en logros escolares (Cervini, 2002), la desigualdad social en el acceso a recursos educativos en los sistemas público y privado (Tuñón y Halperin, 2010), los desafíos de la democratización del acceso a la educación (Tenti Fanfani, 2003), los cambios legislativos y su impacto en la igualdad de oportunidades educativas (Filmus y Kaplan, 2012), la territorialización de la desigualdad y los dispositivos pedagógicos (Grinberg, Pérez y Venturi, 2011) y la desigualdad educativa como parte de los procesos socio-históricos acontecidos en el país (Botinelli, 2017), entre muchos otros.

Ahora bien, en términos educativos

contemporáneos, el aislamiento social preventivo y obligatorio decretado por el Gobierno Nacional en el marco de la pandemia obligó a trasladar la presencialidad educativa a una virtualidad sin precedentes. En pocos días, directivos, docentes y estudiantes montaron un sistema de educación virtual para poder dar ciertas continuidades a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los diversos niveles educativos. Este hecho además de enaltecer el trabajo docente y poner en el centro de la escena a los reclamos por su regulación en la virtualidad, trajo consigo el retorno de debates que recuperan la pertinencia que tuvieron las políticas de inclusión digital fundamentalmente en el período 2011-2015 y que visibilizan las consecuencias de la discontinuidad de las mismas durante los años posteriores. Es decir, por sobre todas las cosas, se revitalizó el debate en torno a la desigualdad educativa vinculada al mundo tecnológico y digital.

De allí la pertinencia temática del presente artículo al recuperar las políticas acontecidas durante los años del kirchnerismo para debatir, problematizar, discutir y reflexionar sobre las implicancias socio-educativas que tuvieron su discontinuidad y su interrupción por parte del gobierno siguiente.

En suma, consideramos a la desigualdad, no como un concepto unívoco o unidimensional, sino como un elemento que se constituye “en un fenómeno relacional, multidimensional referido a la distribución diferencial

de recursos, entornos, capacidades y oportunidades entre individuos, grupos e instituciones de una sociedad” (Kaplan y Piovani, 2018:222). Sin duda se trata de una cuestión económica, pero también es un ordenamiento sociocultural. En este sentido, Therborn sostiene que las expresiones de la desigualdad remiten, entonces, “a las condiciones materiales objetivas como a las constricciones simbólico-subjetivas de producción de las existencias individuales y colectivas” (2015:9).

Consideramos también que, a pesar de los innegables avances en las tasas de escolarización y en la apuesta por políticas educativas inclusiva, al menos hasta el año 2015, viejas y nuevas desigualdades se siguen verificando en la educación argentina. Una de ellas está relacionada al acceso al equipamiento, la conectividad y a la posibilidad de acceder a instancias formativas que permitan usos avanzados de la tecnología. En palabras de Dussel,

Tener acceso a las tecnologías digitales, sobre todo a las computadoras que permiten crear, leer y guardar textos en múltiples lenguajes y a la conectividad que permite enlazarse a discusiones públicas y redes afectivas, económicas y políticas más allá del territorio próximo, se ha convertido en un nuevo requisito para una participación social y cultural amplia y en igualdad de derechos en las sociedades (2016:146).

Esta condición necesaria que las dinámicas sociales y culturales han consolidado en lo que va del siglo XXI

en relación a la presencia de entornos y mediatizaciones tecnológicas para nuestro desenvolvimiento cotidiano permitió concebir a la alfabetización digital como un derecho (Gvirtz, 2016) y como tal, al Estado como su garante. Si consideramos entonces imprescindible el desarrollo de políticas y acciones tendientes a garantizar la inclusión y alfabetización digital en los estudiantes, debemos considerar también el lugar central que comprenderán los docentes e instituciones educativas.

Desde este marco, la puesta en acto de políticas de inclusión digital que se enfoquen en abordar las brechas de acceso a los dispositivos tecnológicos y su uso resultan fundamentales pero, inevitablemente, deberán ser acompañadas por políticas de formación docente que les permitan a los maestros y profesores ser protagonistas de las transformaciones educativas que sus estudiantes y la sociedad en general demandan.

Por último, entendemos que el estudio de políticas educativas de formación docente se enriquece aún más cuando lo realizamos desde perspectivas cualitativas que recuperan las voces y experiencias biográficas de los protagonistas. Analizar las políticas desde la exclusividad de los documentos oficiales emanados de las agencias estatales de gobierno nos priva de la potencia metodológica y epistémica de interpretar el despliegue de dichas políticas en sus diversos niveles de concreción y territorialización. Es aquí que la perspectiva biográfico-narrativa nos posibilita resignificarlas desde sus

rostros más humanos complejizando la mirada interpretativa y dotando a los programas y políticas de nuevas significaciones.

En lo que respecta a la estructura del escrito, además de la presente introducción conceptual, el artículo se cimienta en los siguientes cuatro apartados. En primer lugar se explicita la perspectiva metodológica, las potencialidades de la investigación narrativa en el campo de las políticas educativas de formación docente y los instrumentos de recolección de datos utilizados en la indagación. El segundo apartado da cuenta de las particularidades que asumió el Plan Conectar Igualdad y de las diversas líneas de formación que se desarrollaron junto con el programa. En el tercer segmento del escrito se reflexiona narrativamente sobre las interrupciones de las políticas mencionadas a partir de la nueva gestión de gobierno. Allí, mediante documentos y testimonios de protagonistas habitaremos las discontinuidades de los programas de inclusión digital y el desnudo de sus consecuencias en contextos de pandemia. Por último concluimos el artículo esbozando algunas reflexiones finales en pos de profundizar el debate conceptual, metodológico y político del futuro de la formación docente inicial y en ejercicio en tiempos de refundación del sistema.

Aspectos metodológicos. La investigación narrativa en el campo de las políticas educativas de formación

docente.

Desde el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación radicado en la Facultad de Humanidades de la UNMdP y a partir de las líneas trabajadas en el seno del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), la perspectiva cualitativa (auto)biográfico-narrativa ha encontrado su máximo despliegue en diversas y múltiples tesis de grado y de posgrado. La indagación sobre políticas de formación docente desde las voces y experiencias biográficas de los sujetos se configuró en una de las principales aristas investigativas de lo que hemos denominado “un momento de expansión temática y metodológica del enfoque (auto)biográfico-narrativo hacia nuevos objetos de estudio en el campo educativo” (Porta, Aguirre y Ramallo, 2018: 164).

La situacionalidad en lo narrativo como perspectiva de investigación proviene de nuestra participación en el centro y cuyas investigaciones constituyen lo que Samaja (2004) denomina la historia de las condiciones de realización de la investigación. Desde estos hábitats académicos se inscriben el significado y el sentido compartidos de la investigación narrativa dimensiones que, a modo de “condición originaria” (Samaja, 2004: 43) forman parte de lo que consideramos el Hábitus de investigación (Porta y Flores, 2017).

Particularmente, en lo que respecta al campo de las políticas educativas, el enfoque narrativo ingresa tímidamente en los últimos años proponiendo,

de alguna forma, un retorno a los sujetos (Aguirre, 2017). Un volver, narrativa y biográficamente sobre las experiencias vividas por los participantes de las políticas en los diversos niveles de concreción de las mismas prestando atención a las significaciones, (re) apropiaciones, modificaciones que los programas van teniendo en la medida que se despliegan en el territorio. Al mismo tiempo, al situar nuestro análisis en el rostro humano de las políticas (Aguirre y Porta, 2019) recuperamos testimonios de personas que han vivido, sentido, sufrido y degustado el cotidiano de las políticas. De allí la potencia de recuperar sus apreciaciones, en nuestro caso, sobre los proyectos, programas, medidas educativas en relación a la formación docente inicial y en ejercicio.

En un proceso de doble hermenéutica buscamos, en nuestras investigaciones, entramar el clásico y necesario abordaje documental, con las narrativas vitales de los sujetos. Es una forma de plegarse y desplegarse entre los sentidos normativos de las políticas y las emociones, posicionamientos y vivencias de los actores (Bolívar 2016). En suma, dicha perspectiva nos posibilita sumergirnos analíticamente en lo que Braslavsky denomina “tiempos de la política educativa” (1999:240)³.

Las reflexiones y narrativas que presentaremos a continuación se desprenden de nuestras investigaciones doctorales denominadas “Las políticas públicas de formación docente continua en inclusión de medios digitales en Argentina. Un estudio interpretativo sobre

la enseñanza de las Ciencias sociales: el caso del plan “Escuelas de Innovación” (2011-2015)⁴ y “La Formación Docente en Argentina. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. El caso de los denominados Polos de Desarrollo”⁵. En el marco de dichas investigaciones se realizaron entre los años 2017 y 2019 una serie de entrevistas a decisores específicos de cada política indagada y, a los efectos de complejizar aún más la mirada interpretativa, se procedió también a entrevistar a especialistas referentes en el campo de la formación docente argentina.

En el presente trabajo recuperaremos las narrativas de decisores de la política, coordinadores, docentes y especialistas académicos desde las cuales proponemos analizar las discontinuidades y rupturas ocurridas en relación a las políticas de inclusión digital y de formación docente con la gestión de gobierno entre los años 2015-2019. A los efectos de resguardar la identidad de las y los entrevistados de ambas investigaciones, utilizaremos la siguiente codificación para referenciar los retazos narrativos de cada testimonio. Entrevista a Decisor de la Política⁶ (EDP N°...), entrevista a Especialista de Formación Docente (EEFD N°....). Cabe mencionar que todas las entrevistas realizadas se encuentran debidamente validadas mediante un consentimiento informado de los propios protagonistas. Este es un elemento central de validación en las investigaciones cualitativas biográfico-narrativas (Denzin y Lincoln, 2015).

Políticas Públicas de inclusión digital y formación docente (2010-2015)

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, incorpora la temática de las tecnologías como parte de las disposiciones de la política educativa nacional y de las políticas de promoción de la igualdad educativa y de la calidad de la educación. En particular, el Título VII “Educación, nuevas tecnologías y medios de comunicación” da lugar al tema, explicitando que “el Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio de Educación, fijará la política y desarrollará opciones educativas basadas en el uso de tecnologías de la información y de la comunicación y de los medios masivos de comunicación social” (Art. N°100).

En ese marco y reforzando el rol del Estado como garante del derecho a la educación para todos los habitantes mediante políticas de carácter inclusivo, integral, permanente y obligatorio hasta la culminación de la educación secundaria, en el año 2010 se creó mediante decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 459 el Programa Conectar Igualdad (PCI). Adoptando el modelo 1 a 1, el PCI contempló la distribución de netbooks a todos los estudiantes y docentes de la educación secundaria, de la educación especial y de los institutos superiores de formación docente pertenecientes al sistema de gestión estatal. El decreto define al Programa como una política de Estado gestionada por la acción articulada de cuatro organismos nacionales: el Ministerio de Educación; la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES); el Ministerio

de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios; y la Jefatura de Gabinete de Ministros. En lo que refiere a la estrategia educativa se conformó como una responsabilidad conjunta entre el Ministerio de Educación de la Nación y de las Jurisdicciones.

De esta manera, el PCI se convirtió en un hecho histórico de gran envergadura ya que se trató de una medida cuyo alcance estuvo proyectado para posibilitar que todos los estudiantes del nivel medio escolar se apropien de una herramienta para acceder a una educación de mayor calidad, porque se propuso la reducción de las brechas sociales, digitales y educativas, y porque el uso de las netbooks estuvo pensado para trascender el ámbito escolar e impactar en la vida cotidiana de las familias en el círculo de influencia de los estudiantes (Fontdevilla y Díaz Rato, 2012). De acuerdo a un informe del Ministerio de Educación (2015) al 20 de agosto de 2015 el PCI llevaba entregadas más de cinco millones de netbooks y alcanzando a más de once mil establecimientos educativos.

En lo que respecta a sus resultados, según el estudio de evaluación de Kliksberg y Novacovsky (2015) para comienzos de 2014 el programa se encontraba en un estado muy avanzado en relación al objetivo de universalizar el acceso a una computadora en los hogares receptores de Asignación Universal por Hijo. Se derribaba así la primera barrera esencial de acceso para a quienes no acceden a las posibilidades económicas siendo que además para la mitad de los hogares receptores de

AUH la netbook del PCI resultó el primer acceso hogareño a las tecnologías. Según los autores, el programa con sólo 5 años de trayectoria ya se había convertido en “un promotor importante de igualación de oportunidades para los adolescentes provenientes de los hogares situados en los niveles más bajos de la escala de ingresos” (Kliksberg y Novacovsky, 2015, p.107).

Además de realizar la entrega de netbooks y de brindar soporte informático y técnico a los establecimientos educativos el programa incluyó dentro de la planificación de sus acciones a la formación docente. Estas acciones consistieron en la articulación de una serie de propuestas a nivel nacional y local articuladas por el Ministerio de Educación de la Nación y los Institutos de Formación Docente públicos y privados, que convivieron con iniciativas propias de las jurisdicciones provinciales (Bilbao y Rivas, 2011), de las universidades nacionales, fundaciones y empresas privadas (Dussel, 2014). En este marco, para dar cuenta de la impronta y relevancia que se le otorgó desde el Estado nacional al aspecto formativo es posible identificar tres iniciativas que con distintos formatos y alcances formaron parte de la estrategia de inclusión digital del PCI: el portal Educ.ar, el Plan Escuelas de Innovación, y la Especialización en Educación y TIC.

A partir del impulso que tomaron las políticas digitales con el lanzamiento del PCI, el portal Educ.ar atravesó una profunda transformación conceptual, editorial, política y pedagógica

convirtiéndose en un sitio con contenidos, recursos y propuestas didácticas, plataforma de educación a distancia y otras posibilidades que invitaron a docentes, directivos, alumnos y familias a integrarse al mundo digital. Entre sus acciones de formación el portal desarrolló cursos virtuales bajo la modalidad, asistida, auto-asistida y de aprendizaje abierto, alcanzando la participación de más de 14.000 docentes, estudiantes y miembros de la comunidad, al mismo tiempo que se realizaron acciones de formación presencial con veinte propuestas de talleres de inclusión de tecnologías para los niveles primario y secundario, orientados a la apropiación de recursos del portal, y al diseño de clases y proyectos interdisciplinarios (MEN, 2015).

Por su parte, El plan Escuelas de Innovación tuvo lugar durante los años 2011 y 2015 en el marco del desarrollo de iniciativas nacionales de formación docente al expandirse la implementación del programa Conectar Igualdad. A partir de la lectura del brief “Escuelas de Innovación” (ANSES, 2015) es posible sintetizar las premisas principales del plan entre las cuales estuvieron dar lugar a la incorporación de tecnologías en las prácticas de enseñanza del nivel secundario, articular sus acciones principalmente en la realización de capacitaciones de tipo presencial para docentes y directivos de todo el país, desarrollar espacios de intercambio virtual, y documentar la experiencia realizada. Con una fuerte perspectiva disciplinar desde las grandes áreas

temáticas que organizó las acciones, entre 2013 y 2015 se realizaron más de mil encuentros de capacitación en escuelas de distintas provincias del país (ANSES, 2015a).

Otra de las iniciativas que tuvo una fuerte repercusión en términos de su alcance y de su concepción por ser parte del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, el cual concebía a la formación continua como un derecho docente y una obligación del Estado para garantizar de manera gratuita y en servicio, fue la creación de la “Especialización docente de nivel superior en Educación y TIC”. Creada a partir de la Resolución N° 856/2012 del Ministerio de Educación, la Especialización tuvo como objetivos formar a los docentes que trabajan en educación secundaria y modalidad especial en el uso pedagógico de tecnologías, promover la producción de nuevos saberes para la enseñanza y el aprendizaje, y estimular la reflexión sobre dichas prácticas.

Su programa de formación incluyó múltiples recursos para que los docentes pudieran trabajar en la producción e intercambio de experiencias relacionadas con los aprendizajes mediados por las tecnologías, así como avanzar en su registro y sistematización. De acuerdo a datos oficiales hacia mediados de 2015 se encontraban cursando el postítulo 24.332 docentes de educación primaria y 23.283 de educación secundaria mientras que para el año 2014 la cantidad de egresados de la primera cohorte ascendía a 3932 docentes (MEN, 2015).

Como hemos señalado en otro trabajo (Aguirre y Marchetti, 2019) recuperar las iniciativas de formación en inclusión de tecnologías nos permite reconocer de qué manera las políticas de formación docente formaron parte de la estrategia de un programa que buscaba reducir la brecha digital promoviendo la formación de los docentes y la inclusión de las tecnologías en el aula concibiendo a la alfabetización digital como un factor clave al momento de reducir las desigualdades de oportunidades sociales, económicas y culturales a partir del conocimiento del uso de las tecnologías. De acuerdo a un informe presentado por el Ministerio de Educación de la Nación en conjunto con quince universidades nacionales donde se reconocen los logros del PCI en la promoción de la inclusión social y digital (MEN, 2015a), ha sido posible identificar un paso del acceso al uso de las netbooks a partir de la comparación con estudios anteriores (MEN, 2011).

Según el informe, se detectaron usos concretos de tecnologías en el aula con distintos niveles de apropiación y/o integración. Un grupo importante de docentes reconocía que realizaban un uso de la tecnología al modo de integración instrumental, otro grupo de docentes reconocía que estaban trabajando desde una integración para la transformación, generando instancias de enseñanza y aprendizajes en las que la mediatización del uso de los recursos tecnológicos genera transformaciones concretas del conocimiento y de las técnicas empleadas, mientras que otro grupo de docentes identificaba la falta

aún de integración completa de las tecnologías en sus prácticas. De esta manera, el informe concluye que para el año 2015 las prácticas docentes se encontraban en un proceso de cambio, que si bien era incipiente se encontraba presente en la mayoría de las instituciones involucradas en el estudio.

A partir de esta caracterización podríamos inferir que la continuidad del proceso de entrega de netbooks para los primeros años de la escuela secundaria a fin de universalizar el acceso a las tecnologías junto con la profundización sobre las acciones de formación docente y los abordajes institucionales necesarios del PCI en las escuelas, deberían haber sido parte del camino a seguir los años siguientes para afrontar los desafíos que las transformaciones en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje con tecnologías presentaban. Sin embargo, como veremos a continuación, el cambio de signo político del gobierno con el triunfo de Cambiemos en las elecciones de 2015 ante el Frente para la Victoria atentó directamente sobre el desarrollo de las políticas necesarias de inclusión digital que se requerían.

Narrativas de las discontinuidades en políticas de formación docente e inclusión digital en tiempos de neoliberalismo

Con el cambio de gobierno nacional acontecido hacia finales del 2015 la política educativa, en sus diferentes niveles, ha experimentado cambios sustanciales en términos materiales y

simbólicos (Birgin, 2018). Tan solo con visitar las partidas presupuestarias de los años 2016 al 2019⁷, podemos vislumbrar un claro desfinanciamiento del sector educativo acompañado por un discurso de corte economicista, mercantil, meritocrático y marcadamente ligado con prácticas que han excluido a las mayorías, relegaron el rol del Estado como garante de la inclusión social y posicionaron al mercado como herramienta reguladora del sistema. “El campo educativo, en este período, fue constituido y atravesado por ciertos significantes que funcionaron como argumento justificativo, guías y valores para llevarlas a cabo: calidad educativa, evaluación, meritocracia, emprendedurismo” (Baichman y Santiago, 2019:2).

Diversas fueron las medidas tomadas en materia educativa desde estos paradigmas neoconservadores y neoliberales que tuvieron como principales efectos no solo la precarización de las condiciones de enseñanza, sino, principalmente la erosión de los derechos laborales de los docentes (Migliavacca, Vilariño y Remolgo, 2019). Alcanza con citar el desconocimiento de la paritaria nacional docente por parte del gobierno nacional en el año 2016 o la propuesta de convocar voluntarios para boicotear las medidas de protesta en la provincia de Buenos Aires del año 2018 para que sus propias concepciones sobre el trabajo, la profesión y el lugar del docente en el campo educativo queden en evidencia.

Quisiéramos detenernos, a los fines del presente escrito, en algunas de las medidas tomadas por la Alianza

Cambiamos, principalmente en materia de Formación Docente. A la firma del Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende” (Resolución CFE N° 285/16), en cuyo interior no se manifiesta ninguna intención de continuidad de la política educativa anterior, le siguió la confección del Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 (Resolución CFE N° 286/16). Si bien este documento comenzaba con un reconocimiento a lo realizado por el Estado nacional y se proponía “construir sobre lo ya realizado”, luego “evitaba definir qué Programas y acciones continuarán y cuáles se dejarían sin efecto, al tiempo que ignoraba la numerosa producción de evaluación, diagnóstico, programas y acciones que se llevaron a cabo desde la creación del organismo” (Rodríguez, 2017:97). En este sentido una de las especialistas entrevistadas en el año 2017 nos marcaba en su narrativa,

“Este gobierno trae todo lo que nosotros hemos condenado y cuestionado, la formación en competencias, el eficientismo, la calidad (asociada siempre a lo cuantificable, medible y a la evaluación y el control). Se llenan la boca con la igualdad y después hacen todo lo contrario. Me río porque hay una introducción en un documento donde hablan del papel indelegable del estado, pero vos seguís leyendo, y lees la letra chica, y te das cuenta que hay ciertos discursos que están internacionalizados. Entonces vos lees rápido y decís “ah pero estoy de acuerdo con esto”, yo leí la primera página y dije “qué bueno” y después cuando dicen

los motivos que fundamentan, ya la responsabilidad indelegable del Estado desapareció. Y qué es el gobierno, organismo de aplicación de una ley” (EEFD N°1, 28/04/2017).

En términos meritocráticos y bajo la denominada “calidad educativa” el Plan Nacional de Formación Docente planteó consensuar parámetros comunes de conocimientos, capacidades y actitudes esperados en los egresados de la Formación Docente de universidades e Institutos de Educación Superior,

Se afirma inmediatamente (pto. 1.d) que se profundizarán los instrumentos de evaluación del sistema formador. Para ello, se recurrirá a los marcos referenciales, se organizará una evaluación diagnóstica integral muestral de los estudiantes de formación docente y censal de los egresados en colaboración con la Secretaría de Evaluación Educativa (además de continuar con la evaluación periódica del desarrollo curricular). Es decir, se fijarán metas para establecer criterios de evaluación (Birgin, 2018:56)⁸.

La evaluación, la eficiencia y la meritocracia recuperan un rol central en las políticas educativas del nuevo gobierno asumiendo una concepción gerencial no solo del subsistema formador, sino de los diversos niveles educativos que componen el sistema en su conjunto. Al respecto las especialistas entrevistadas nos relataban,

“La concepción que tienen es gerencial, entonces eso no transforma nada. Porque manejan la realidad como un Excel, en el Excel entra todo, andá a hacerlo

entrar en la realidad es otra historia. Y nosotros formamos personas, no estamos manejando productos. Entonces ahí hay una base de conceptualización de cuál es la esencia de lo que vos gestionás ¿Números? No, personas. Y debieran agregar que la dificultad de gestionar personas con su cultura, con sus dificultades, con sus límites, con sus ganas, con su potencialidad, no tiene que ver con gestionar objetos” (EDP N°1, 11/05/2018).

“Si vos miras la vuelta que le está dando el INFOD ahora [2017] o al mismo Programa Nacional de Formación Permanente, corre a la pedagogía, a lo pedagógico y pone en el centro a la instrumentalización y las competencias. Pero competencias que puede tener cualquier profesional no solo el docente. Ni que hablar de las interrupciones de programas que buscaron, mediante aspectos pedagógicos y tecnológicos apostar, al menos en parte, a que todos puedan estar dentro. Para mí, en estos contextos es central la recuperación de la pedagogía, de la cultura, y de la política como una trilogía que nos permite pensar de otro modo a la formación docente inicial y continua. Sino es un recetario” (EEFD N°2, 20/10/2017).

“El cambio fue paradigmático, para mí lo que se observa ahora son como iniciativas que pueden salir de los ministerios pero que están libradas por ejemplo a quienes quieran inscribirse, a quienes quieran participar, no hay una definición, no hay una política de Estado. (...) No solamente decir “a partir de ahora se hace esto” como

en un sentido unidireccional, sino es “está esta propuesta que al Estado como Estado que va a llevar adelante una política en torno a la educación le interesa que ocurra, pero está esto y se va a acompañar de esa manera”, no es, “bueno, ahora lo hacés y después te voy a pedir los resultados”. El Estado se responsabiliza con esos procesos de mejora y de transformación, y eso es lo que lamentablemente hoy, sobre todo en materia de tecnología, se ve totalmente ausente” (EDP N°2, 21/08/2018).

En suma, frente a la reducción presupuestaria mencionada, las lógicas eficientistas y neoliberales desde las cuales se piensa a la educación, una perspectiva de evaluación centrada en el mérito y en la racionalidad técnica, el fomento de competencias vinculadas con el mundo empresarial y el alejamiento progresivo de dimensiones pedagógicas, culturales, inclusivas y sociales algunos de los programas educativos tales como Progresar, CAJ, CAI, FinEs, Turismo Educativo, Orquestas Infantiles y Juveniles y radios escolares, entre tantos otros, encontraron su discontinuidad, ruptura e interrupción (Rodríguez, 2017).

Siguiendo con el análisis en torno a la formación docente y los programas desde los cuales se pensó durante el período (2007-2015) saldar parte de la desigualdad educativa en términos educativos y digitales el Programa Conectar Igualdad no fue una excepción ante el giro que adoptaron las políticas educativas. Sobre el PCI es posible identificar dos momentos distintos dentro del período de gestión de Cambiemos,

en primer lugar durante los años 2016 y 2017 donde el programa se mantuvo con discontinuidades y subejecuciones, y en segundo lugar, a partir de 2018, donde el PCI fue reemplazado por otro programa.

Dentro de esta primera etapa mencionada, siguiendo el estudio realizado por Poiré (2016) encontramos que a comienzos del año 2016 el Gobierno nacional dejó sin trabajo a setenta profesionales de contenidos y del área central del Programa, más mil facilitadores tecnológicos provinciales. Por su parte, la entrega de netbooks se mantuvo pero sin alcanzar las 500.000 previstas ya que para octubre de 2016 se habían entregado 201.307 netbooks a alumnos y docentes de 3.666 instituciones educativas de todo el país, cumpliendo menos de la mitad del objetivo anual. Al mismo tiempo, comenzaba a ocurrir un proceso de tercerización de la producción de contenidos y del pase a manos de las grandes corporaciones la implementación de software educativo.

Esta dirección adoptada para la gestión del programa se profundizó al año siguiente con políticas de ajuste presupuestario y de subejecución del presupuesto afectando el funcionamiento del programa. Como señalan Feldfeber y otros (2018) el programa presupuestario para el PCI “inició el año con un presupuesto aprobado por Ley de \$7.200 millones pero, por decisión de los funcionarios, este presupuesto se redujo a sólo \$3.902 millones. Sin embargo, ese presupuesto residual fue ejecutado parcialmente, quedando sin utilizar \$256 millones” (p.29). De esta manera, de los

800 mil equipos informáticos previstos distribuir en el año 2017, solo se concretó la distribución de 370.000, sin alcanzar nuevamente ni la mitad del objetivo propuesto.

A partir del año 2018 se decidió definitivamente reemplazar al PCI por el “Plan Aprender Conectados” mediante el Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 386/2018. Los considerandos del decreto ofrecen una caracterización sobre los niveles de acceso tecnológico de docentes y estudiantes que funcionaría como base para la reformulación del PCI. Según este decreto el 94% de los docentes contaba con al menos una computadora en sus hogares, 4 de cada 10 fueron destinatarios de netbooks o notebooks provistas por el Estado y el 98% de los mismos utilizaba teléfono celular. Mientras que respecto a los estudiantes que asistían a establecimientos oficiales, el 76% de los chicos que asisten a escuelas primarias contaba con celulares, elevándose ese número al 95,7% respecto de los que finalizan la escuela secundaria, de los cuales, el 87,7 % contaba con al menos una computadora en sus casas.

Este diagnóstico de situación actuó como justificativo central para suspender la entrega de netbooks de acuerdo al modelo 1 a 1 que caracterizaba al PCI. Sin embargo, podemos ver en las siguientes narrativas cómo funcionarios de la gestión anterior alertaban sobre las consecuencias de esta decisión,

“Ellos dicen que no distribuyen más porque ya hay cinco mil netbooks que

repartimos nosotros, pero vos decís, está bien, pero las del 2010 como te decían, 2010/2011 no existen más esas computadoras. Y además porque casi todos tienen una computadora en la casa y tienen celular ¿Y? ¿Es lo mismo que vos tengas una computadora escritorio en tu casa o que tu papá tenga una computadora, a que vos tengas tu computadora con software, libros, aplicaciones que sirven para estudiar, que vos puedes llevar, traer, escribir, producir conocimiento?” (EDP N°3, 24/05/2018).

“Ahora, dos años y medio después, salieron a decir que al Conectar Igualdad había que mejorarlo, y la verdad que cómo lo mejorás si no repartís, si no distribuís las computadoras, en realidad lo estás cerrando” (EDP N°4, 11/05/2018).

“También hubo un cambio en el modelo, el uno a uno es un modelo que se fue abandonando, hoy el planteamiento es que las escuelas ya están equipadas lo cual me parece que podemos abrirlo a discusión porque en realidad la computadora cuando el chico egresa se la lleva, con lo cual la escuela está equipada mientras el chico está en la escuela, cuando el chico se va de la escuela no es que se la deja al chico de primer año y aparte tenemos el problema de la obsolescencia tecnológica y del soporte técnico, una computadora del año 2012 en el año 2018 claramente es un equipo que por lo menos hay que actualizar y que ya sabemos que en realidad tiene que ser otro equipo. Entonces, eso es discutible pero bueno, son perspectivas” (EDP N°5,

23/08/2018).

Estas narrativas nos permiten adentrarnos en el núcleo de los debates en torno a la inclusión digital y a la importancia de mantener las políticas que, en el marco del modelo 1 a 1, garanticen el acceso a la tecnología desde un enfoque de derecho. La discontinuidad de la entrega de netbooks dio por tierra a un proceso muy costoso para el Estado que fue la entrega de más de 5 millones de netbooks alcanzando un estadio donde sólo era necesario entregar las computadoras a los estudiantes de primer año del nivel secundario. De esta manera, el decreto sancionado por la gestión de Cambiemos fue el corolario de un conjunto de decisiones encubiertas que generaron el deterioro progresivo del PCI (Da Porta, 2018) como las que recuperamos al inicio del análisis referidas a despidos de personal, reducción presupuestaria, disminución gradual en la entrega de netbooks y abandono de las tareas de reparación de los equipos.

En este contexto de desfinanciamiento y subejecución presupuestaria inicial y de reemplazo del PCI y discontinuidad de la entrega de netbooks posterior, la formación docente vivió un proceso similar, donde las políticas de desmantelamiento y desarticulación de las líneas en funcionamiento hacia fines de 2015 fueron una característica de las políticas de gobierno. En lo que refiere al INFOD, Filmus (2017) señala que el gobierno de Cambiemos llevó adelante una política de vaciamiento a nivel nacional transfiriendo parte de las responsabilidades del

Instituto a las provincias. Bajo esta misma lógica, hacia fines de 2016 el gobierno puso en peligro la continuidad del Programa Nuestra Escuela y los Postítulos que se llevaban adelante. Esta acción desató un conflicto gremial ya que ponía en riesgo la formación de más de 200.000 docentes y el puesto de trabajo de 2600 capacitadores (Filmus, 2017), alcanzando a partir de distintas medidas de protesta la posibilidad de que finalizaran las cohortes de postítulos que se encontraban en curso. Una de las especialistas entrevistadas, reflexiona sobre las consecuencias de esta política,

“El despido de gente actual y el cierre de programas, realmente creo que es una pérdida tremenda para el sistema formador nacional. Porque la descentralización que hoy se está planteando respecto de los fondos es terrible. Hay programas que te parecen alocados porque cuando surge “Nuestra Escuela” yo dije están locos. Sostener tamaña oferta en simultaneidad en todas partes pero la universalidad era como el criterio principal. Yo igual tenía mis dudas sobre los efectos que eso podía tener, porque se creaba una especie de competencia interna hacia la misma oferta. Yo estaba en un postítulo que me convocaron para hacer unas clases de especialización en la enseñanza con TIC para maestros de enseñanza, pero a poco de andar crecían los postítulos y los maestros se interesaban en otros postítulos y se generaban deserciones. Pero eso no quiere decir que sea racional el cierre que se produjo el año pasado. Porque eso supone la descentralización

de los fondos y dejar libradas a las provincias, que no es que no tengan trayectorias pero que son muy desiguales en términos de los recursos técnicos con los que se manejan. Incluso, le dan los fondos a las provincias y ellas la destinan a lo que quieren. Entonces se pierde, efectivamente, esa idea de construcción de una identidad común en materia de formación docente que me parece que es fundamental cuando uno piensa en la organización de un sistema” (EEFD N°3, 29/04/2017).

El relato recupera dos aspectos problemáticos de toda política educativa, al tiempo que deja explicitada su disconformidad con las medidas asumidas desde la gestión nacional. Por un lado la narrativa retoma el problema de la universalización o focalización de las políticas. Incluso, biográficamente, comparte una experiencia en el marco de los postítulos y las competencias internas que se evidenciaban con la puesta en acto del programa “Nuestra Escuela”. Por otro lado, el testimonio de la colega, visibiliza las tensiones que se producen con la federalización de las políticas. La coordinación entre jurisdicciones y la descentralización desprolija de fondos presupuestarios para la concreción de los programas y proyectos de formación. Ahora bien, lo señalado hasta aquí no justifica ni racionaliza el cierre o la interrupción de programas tan potentes en vistas de suplir parte de la desigualdad estructural que viven, sienten y experimentan los sujetos educativos. Estas variables serán objeto de futuras publicaciones a partir

de la profundización narrativa y biográfica de los testimonios recabados en nuestras investigaciones.

Por último, retomando parte de la argumentación, dentro de la lógica neoliberal, ante un Estado que en lo educativo iba sufriendo recortes presupuestarios, subejecuciones y la discontinuidad de programas formativos, en paralelo comenzaban a abrirse lugar las opciones que el mercado brindaba. Pini (2019) señala cómo durante el período de gobierno de Cambiemos se multiplicaron las actividades y ofertas educativas virtuales y gratuitas por parte de corporaciones como Microsoft, Intel, Telefónica, Santillana, y especialmente a través de sus fundaciones: Noble, Evolución, Telefónica, Conciencia, Cimientos. De esta manera, la reestructuración del Estado junto con la devaluación del sentido de lo público y la ausencia de una oferta formativa estatal gratuita y atractiva, las compañías empresariales pasaron a complementar o directamente reemplazar las iniciativas oficiales de formación docente convirtiendo al área en un verdadero negocio ya que “al mismo tiempo que hacen publicidad a bajo costo, venden buena imagen corporativa y reducen impuestos” (Pini, 2019:281).

Cuando la pandemia visibiliza la desigualdad y (re)semantiza la necesidad de políticas de formación en inclusión digital

Comenzamos el escrito haciendo referencia a la coyuntura particular de la pandemia del COVID 19 y cómo el

aislamiento obligatorio establecido por las autoridades gubernamentales y sanitarias despojó de todo velo la desigualdad social estructural que vive el país desde hace décadas. Desigualdad que se manifiesta cotidianamente en diversos ámbitos de la sociedad pero que tiene sus mayores consecuencias en las clases sociales más desfavorecidas. El campo educativo en general, y el nivel superior de formación docente en particular también están permeados por las nefastas consecuencias de la desigualdad socio-educativa experimentada en el país y que en la actualidad se visibilizan con mayor ahínco.

Frente a la propagación del virus otra certeza se pone al descubierto, la necesidad de sostener y consolidar un Estado presente que garantice derechos esenciales, que abogue por el cuidado de sus ciudadanos y apueste por saldar, paulatinamente, la brecha social históricamente determinada. En un contexto de extrema debilidad sanitaria, económica y social es el Estado y los actores que lo componen quienes asumen la responsabilidad de gestionar la crisis. Tras estos últimos años en donde el discurso político hegemónico (neoliberal y neoconservador) atacó a lo público desde lo simbólico pero también desde lo material, en la actualidad el Estado vuelve a recuperar su centralidad en tiempos de pandemia.

A partir de estos contextos en donde la desigualdad socio-educativa se vuelve cada vez más manifiesta consideramos entonces sustancial recuperar programas y políticas que han servido, en parte,

para dar batalla a las desigualdades digitales en el campo de la formación docente, pero también para advertir las discontinuidades de dichas políticas y las consecuencias que éstas traen cuando se interrumpen o se suspenden.

El artículo que presentamos indaga no solo las particularidades de un programa de inclusión digital particular, sino también las discontinuidades que estas políticas de formación han sufrido en los últimos años en Argentina. En el cuerpo del escrito describimos algunas propuestas de formación docente en ejercicio para la inclusión de tecnologías que posibilitaron dimensionar la apuesta estatal por reducir las desigualdades digitales del nivel en el marco del Plan Conectar Igualdad (PCI), al tiempo que reflexionamos sobre las rupturas y discontinuidades que se produjeron con el cambio de gobierno en materia de educación docente respecto a dichos programas y políticas inclusivas.

Metodológicamente utilizamos el enfoque de investigación cualitativo y biográfico-narrativo con el objetivo de recuperar las voces y experiencias de funcionarios, coordinadores jurisdiccionales y especialistas del campo de la formación docente que han sido parte de los cambios acontecidos. Desde sus propias biografías y sus percepciones sobre la gestión educativa habitamos las potencias que asumió el PCI en su despliegue al tiempo que nos pudimos reflexionar sobre las descomposiciones que sufrieron los programas y proyectos con el cambio de gobierno hacia el año 2016.

En el análisis de los datos no descartamos el abordaje documental, pero al entramarlo narrativamente con los testimonios de los protagonistas, la indagación reviste de un enriquecimiento particular y nos proyectó hacia coordenadas de análisis más complejas y microsociales. Los hallazgos que presentamos son parte de investigaciones mucho más amplias y buscaron, en tiempos de esperanza y de reconstrucción, abonar al debate en torno a las políticas de formación docente y su centralidad en la lucha contra la desigualdad socio-educativa.

En síntesis, el artículo alberga en su interior dos invitaciones. La primera es a no perder la memoria y visitar lo sucedido en materia educativa en las últimas décadas. Las políticas deberían sostenerse en las potencias de programas y proyectos anteriores y, en todo caso, cambiar o corregir aquellas tensiones que posibilitaron su mayor despliegue. Pero no obturar los procesos ni clausurarlos. La memoria y el peligro de perderla es recuperado por una de nuestras entrevistadas en su propia narrativa,

“Yo a cada rato siento que es Macondo, todo el tiempo. En “Cien años de soledad”, Gabriel García Márquez describe su país que es Colombia pero que puede ser cualquier lugar de Latinoamérica y él cuenta una historia de su familia que es circular la

historia, que siempre pareciera que estás parado en el mismo lugar, y sucede en un pueblo inventado que se llama Macondo. Entonces todas las cosas que les pasan son así como absurdas, justamente la metáfora de la novela es que es un pueblo que no tiene memoria entonces es un pueblo que vuelve a circular por los mismos lugares y se repite su historia. En el final de la novela él dice “los pueblos que no tienen memoria está condenados a “Cien años de soledad” entonces esto ya nos pasó y nos está volviendo a pasar, somos gentes desmemoriada, es de locos” (EDP N°6, 10/05/2018),

La segunda invitación, y quizá más importante aún, es a (re)semantizar, (re)valorizar la necesidad de las políticas educativas y de formación en inclusión digital. En tiempos actuales de aislamiento y desigualdad gestionar la educación y la formación desde una mirada inclusiva digitalmente es una obligación que le cabe al Estado, pero que también requiere el compromiso de todos los actores sociales. Revisar las políticas que han apostado por la inclusión, corregirlas e incluso proyectar nuevas se vuelve nodal, más aún cuando la decisión política de hacerlo está dada. La coyuntura contemporánea, aún en medio del COVID 19, nos permite soñar en que es posible profundizar las políticas de inclusión digital en el campo educativo en general y en el nivel de formación docente en particular.

Notas

(1) Profesor y Licenciado en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Becario interno doctoral de CONICET. Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la

Educación de la Facultad de Humanidades/UNMdP. Miembro del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales (GIEDHICS) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Doctorando en Humanidades y Artes mención Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. E- mail: bmarchetti89@gmail.com

(2) Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Especialista en Docencia Universitaria y Profesor en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Becario Interno Doctoral de CONICET. Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades/UNMdP. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), del Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). E- mail: aguirrejonathanmdp@gmail.com

(3) Tiempos políticos, los tiempos técnicos- profesionales, los tiempos burocráticos y los tiempos pedagógicos (Braslavsky, 1999)

(4) Marchetti, Braian. Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Rosario. En proceso de redacción.

(5) Aguirre, Jonathan. Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Rosario. Defendida el 08/03/2019.

(6) Denominamos “Decisores de políticas públicas” a quienes ocupan u ocuparon espacios jerárquicos de gestión vinculadas a la formación docente y a la creación y puesta en marcha de políticas educativas destinadas al sector en el marco del Ministerio de Educación Nacional y la ANSES-PCI.

(7) “Tan solo en materia de Formación Docente, en términos del Presupuesto Nacional, la partida destinada al sector (INFOD) estuvo “congelada” (en torno a los 1400 millones de pesos) en los tres años consecutivos (2016, 2017 y 2018), en un período en el que la inflación supera el 60%. Dicho de otro modo, la partida presupuestaria disminuyó notoriamente en términos reales” (Birgin, 2018: 56).

(8) La evaluación individual y externa pasa a tener un lugar central en la formación docente (en la asignación de becas, en la reactivación del sistema de acreditación, en una prueba a los egresados de las ISFD, etc.). En este sentido Birgin advierte que “se observa también esta relación en el presupuesto: mientras la FD pierde importancia, la evaluación la gana significativamente. En 2016 el Estado nacional proyectaba invertir \$ 15 en formación docente por cada peso destinado a evaluación. En cambio, para 2018 proyecta invertir sólo 3 pesos por cada peso que se destinará a evaluación (2018:57)

Referencias bibliográficas

- AGUIRRE, J. (2017) “Políticas públicas y formación docente. Voces sobre el proyecto Polos de Desarrollo en institutos superiores de la provincia de Buenos Aires”. *Revista IRICE*. 33(1), pp. 37-62.
- AGUIRRE, J. Y PORTA, L. (2019) “La formación docente con rostro humano. Tensiones y

desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa". *Espacios en Blanco*. 29(1), pp. 161-182.

BAICHMAN, A, SANTIAGO, L. (2019) "Política educativa en tiempos de Cambios: emprendedurismo y meritocracia". *XIII Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

BILBAO, R. Y RIVAS, A. (2011). *Las provincias y las TIC: avances y dilemas de Política educativa*. Documento de Trabajo N°76, Buenos Aires: CIPPEC

BIRGIN, A. (2018) "Una nueva institución para el gobierno de la Formación Docente en Argentina: El INFED". *Revista Praxis Educativa*, 14(28), pp. 41-63,

BOLÍVAR, A. (2016) "Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: Nuevas dimensiones en la política educacional" *Revista Internacional de Educación Superior* (2)2. Pp. 341-365.

BOTINELLI, L. (2017) "Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina". *Revista Sociedad*. 37(1), pp. 95-111.

CERVINI, A. (2002) "Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 7(16), pp. 445-500.

DA PORTA, E. (11 de mayo de 2018) Aprender Conectados o como borrar la "igualdad" Por decreto. *Blog Conversaciones Necesarias*. Recuperado de <https://conversacionesnecesarias.org/2018/05/11/aprender-conectados-o-como-borrar-la-igualdad-por-decreto/>

DENZIN, N. Y LINCOLN Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa, IV: métodos de recolección y análisis de datos*. México: Gedisa.

DUSSEL, I. (2014) (Coord.) *Incorporación con sentido pedagógico de TIC en la Formación docente de los países del Mercosur*. Buenos Aires: Teseo.

DUSSEL, I. (2016). "La inclusión digital y la nueva frontera de los derechos en el siglo XXI. Notas sobre el programa "conectar igualdad". En BRENER, G. y GALLI, G. (comps) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado. O el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires: Asociación Educacionista Argentina Editorial Stella.

FILMUS, D. (2017). La restauración de las políticas neoliberales en la educación argentina. En Filmus, D. (comp.) *Educart para el mercado*. Buenos Aires: Editorial Octubre.

FILMUS, D. Y KAPLAN, C. (2012) *Educar para una sociedad más justa. Debates y Desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires. Aguilar.

FELDFEBER, M., PUIGGROS, A., Robertson, S. y Duhalde, M. (2018) *La privatización educativa en Argentina*. Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - CTERA.

FONTDEVILLA, P. A. Y DÍAZ RATO, S. L. (2012). *Inclusión digital y calidad educativa. El Programa Conectar Igualdad entre 2010 y 2011*. Saenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

GRINBERG, S. PÉREZ, A. VENTURINI, M. E. (2011) "Dispositivos pedagógicos, territorio y desigualdad. Un estudio de escuelas EGB de la provincia de Santa Cruz". *Párrafos geográficos*. 10(1), pp. 275-303.

- GRINBERG, S. (2019) "Estado, políticas públicas y desigualdad: viejos y nuevos desafíos para la educación". *Conferencia en el III Coloquio de Investigación Educativa en Argentina*. 13 y 14 de junio del 2019. Ciudad de Buenos Aires.
- GVIRTZ, S. (2016). "Tres decisiones claves para definir una política de integración de TIC: el Programa Conectar Igualdad". En LUGO, M. T. (coord.) *Entornos digitales y Políticas educativas. Dilemas y certezas*. IIPE-UNESCO.
- KAPLAN, C. Y PIOVANI (2018) "Trayectorias y capitales socio-educativos". En: Piovani J. I. y Salvia, A. *La Argentina en el siglo XXI. cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- KLIKSBERG, B. Y NOVACOVSKY, I. (2015). *Hacia la inclusión digital. Enseñanzas De Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Granica.
- KRUGUER, N. (2012) "La segmentación educativa argentina. Reflexiones desde una perspectiva micro y macro social". *Páginas de Educación* 5(1), pp. 137-156.
- MIGLIAVACCA, A, VILARIÑO, G. REMOLGAO, M. (2019) Precarización de la educación pública y resistencia colectiva en la Argentina gobernada por Cambiemos: Los desafíos de un nuevo ciclo neoconservador. *Revista Educação e Emancipação*, 12(3), pp. 61-92.
- PINI, M. (2019) Políticas de alfabetización digital y formación docente, disputa de sentidos. En Saforcada, F. y Feldfeber, M. (comps.) *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI: miradas desde Argentina*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- POIRÉ, M. J. (2016) Un programa, dos proyectos de país. *Revista Argentina de Estudios De Juventud* (N.º 10), e014, ISSN 1852-4907. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/58070>
- PORTA, L., Y FLORES, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión Del valor biográfico. *Revista Del IIICE*, (41), 35-46.
- PORTA, L. AGUIRRE, J. Y RAMALLO, F. (2018) "A expansão (auto)biográfica. Territórios habitados e sentidos revelados na investigação educativa". *Interritórios- Revista de Educacao*. 4(7), pp. 165-1184.
- RODRÍGUEZ, L. (2017) "Cambiemos": la política educativa del macrismo". *Revista Question*. 53(1), pp. 89-108
- SAMAJA, J. (2004). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires, Eudeba.
- TENTI FANFANI, E (2003). *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política*. IIPE. Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E. (2007). *La escuela y la cuestión social Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- TENTI FANFANI, E. (2013) *Sociología de la Educación*. Bernal: Universidad Nacional De Quilmes.
- THERBORN, G. (2015) *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires. FCE.
- TIRAMONTI, G. (2007) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en La*

escuela media. Buenos Aires: Manantial.

TUÑÓN, I Y HALPERIN, V. (2010) “Desigualdad social y percepción de la calidad en La Oferta educativa en la Argentina Urbana”. Revista electrónica de investigación educativa, 12(2), pp 1-13.

Normativas y documentos oficiales

ANSES (2015) Brief “Escuelas de Innovación”. Buenos Aires. Recuperado de: https://issuu.com/escuelasdeinnovacion/docs/brief_escuelas_de_innovaci_n_2 Fecha de consulta: 15/06/2020.

ANSES (2015a) Informe de gestión de Escuelas de Innovación “Logros y lecciones aprendidas 2011-2015” Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación. (2016) Resolución N°285/16. Recuperado en <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res16/285-16.pdf>

Consejo Federal de Educación. (2016) Resolución N°286/16. Recuperado en <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res16/286-16.pdf>

Poder Ejecutivo de la Nación (2010) Decreto N°459/10. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/165807/norma.htm>

Poder Ejecutivo de la Nación (2018) Decreto N°386/18. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/305000-309999/309610/norma.htm>

Congreso de la Nación (2006) Ley de Educación Nacional N° 26.206. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Ministerio de Educación de la Nación (2011). Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Recuperado de: <http://docplayer.es/12342337-Nuevas-vozes-nuevos-escenarios-estudios-evaluativos-sobre-el-programa-conectar-igualdad.html> Fecha de consulta: 15/06/2020.

Ministerio de Educación de la Nación (2012) Resolución N° 856/2012. Recuperado de: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/71604/20120627>

Ministerio de Educación de la Nación (2015) “La política educativa nacional 2003-2015”. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Versión impresa.

Ministerio de Educación de la Nación (2015a). Cambios y continuidades en la escuela secundaria: la universidad pública conectando miradas Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad. Segunda etapa. Recuperado de: https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=97600fab-80f2-4245-abe6-85b2f6308687

**Seducción Pedagógica. Los saberes de la formación docente inicial
ante los regímenes atencionales de los tiempos digitales
Pedagogical seduction. The knowledge of initial teacher training
in the attention regimes of digital times**

Luciano De Marco¹

Resumen

Los saberes de la formación docente inicial para escuela secundaria son tensionados en las prácticas docentes por la emergencia de nuevas subjetividades. En la residencia docente, las/os estudiantes(2) realizan propuestas pedagógicas que dialogan con los regímenes atencionales de sus alumnos/as. Allí los saberes dominantes (qué y cómo enseñar) se entranan con saberes técnicos sobre el funcionamiento de los dispositivos y saberes sobre los códigos de sociabilidad de las nuevas generaciones. A partir de información producida en una investigación en curso(3), indagaremos cuáles son las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos que los/as estudiantes de profesorado(4) despliegan durante la residencia docente, con cuáles dificultades se encuentran y cómo son los procesos de invención y búsqueda de esas estrategias y recursos. Lejos de subsumirse a una adaptación de la

Summary

The knowledge of initial teacher training for secondary school is stressed in teaching practices by the emergence of new subjectivities. In the teaching residence, the students make pedagogical proposals that dialogue with the attention regimes of their students. There, the dominant knowledge (what and how to teach) is interwoven with technical knowledge on the operation of the devices and knowledge on the sociability codes of the new generations. Based on information produced in an ongoing investigation, we will investigate the teaching strategies and didactic resources that the teaching students deploy during the teaching residency, the difficulties they encounter and how the processes of invention and search for those strategies and resources are. Far from subsuming to an adaptation of the school to the dominant temporalities, these students explore alternatives that allow them to “make”

escuela a las temporalidades dominantes, estas/os estudiantes exploran alternativas que les permitan hacer escuela. school.

Palabras Clave: Formación de Profesores; Práctica Docente; Cambios Culturales; Derecho a la educación; Saberes docentes

Keywords: Teacher Education; Teaching practice; Cultural changes; Right to Education; Teaching knowledge

Fecha de Recepción: 08/06/2020
Primera Evaluación: 28/08/2020
Segunda Evaluación: 15/09/2020
Fecha de Aceptación: 21/09/2020

Introducción

La formación docente inicial (FDI) para la escuela secundaria tiene por delante el desafío de formar profesores/as para un nivel educativo que nació selectivo (Acosta, 2012) y que actualmente se encuentra atravesado por las exigencias que generan su masificación y obligatoriedad (Montes y Ziegler, 2012; Pinkasz, 2015; Dussel, 2015). Por tal motivo, la FDI y las políticas educativas para el área no solo deben construir condiciones para sostener las trayectorias educativas de sus estudiantes —provenientes de sectores sociales otrora excluidos del nivel superior (Birgin, 2015; Ezcurra 2011)— sino también tejer una trama de saberes y sensibilidades que efectivicen el derecho a la escuela secundaria. Ante los desafíos que las políticas educativas plantean, nos moviliza producir saberes pedagógicos que permitan efectivizar el derecho vulnerado a la educación (Terigi, 2011).

No es novedad que la escuela será un derecho si y solo si además de hacer lugar a sus estudiantes, acompañándolos/as y sosteniéndolos/as hasta el final de sus trayectos educativos, les ofrece una selección del mundo que vale la pena poner a disposición para que las nuevas generaciones a su manera lo profanen (Masschelein y Simons, 2014). Por ello, la obligatoriedad no solo supone diferentes políticas educativas, en diferentes escalas y —fundamentalmente— sostenidas en el tiempo. En términos pedagógicos, también implica tejer una trama de saberes y sensibilidades en torno al trabajo de enseñar. Una trama compuesta

por diferentes elementos de los que aquí destacamos dos: una hipótesis de igualdad⁽⁵⁾ (Ranciere, 1987) sobre la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos/as y diferentes saberes acerca de la construcción de vínculos intergeneracionales atentos a los patrones de sociabilidad de las nuevas generaciones. Este punto requiere investigar los modos en que los/as estudiantes de profesorado traman los saberes de la FDI para hacer escuela junto con sus alumnos/as de escuela secundaria en las prácticas docentes. Es decir, para hacer un tiempo y espacio que, al decir de Larrosa, está "dedicado a la atención, la disciplina, la perseverancia y el celo de ejercitarse en cosas que no están en casa, ni en las pantallas, ni en el shopping" (2019:53).

En este artículo nos proponemos trazar una coordenada específica que cruza el derecho a la educación, los saberes durante la formación de profesores/as y los cambios culturales. Específicamente, la articulación entre los saberes de la formación con los patrones de subjetivación y regímenes atencionales propios de los/as adolescentes y jóvenes que transitan las escuelas secundarias en la actualidad. Para eso, indagamos los saberes que los/as estudiantes de profesorado ponen en juego durante la residencia docente para seducir pedagógicamente a sus alumnos/as en las escuelas asociadas. Es decir, las maneras que encuentran para convocarlos/as a aquello que desconocen, no les interesa o no saben que existe partiendo de lo que estos/as

encuentran como llamativo, interesante o divertido.

Desde una mirada pedagógica (Larrosa 2019; Dussel, 2018; Masschelein y Simons, 2014; Meirieu, 1998), junto con estudios recientes sobre formación docente (Birgin, 2017, 2018; Terigi, 2013) y auxiliándonos con algunos estudios culturales (Van Dijk, 2017; Rueda, 2014; Barbero, 2009; Huergo, 2001) nos proponemos indagar los modos en que estos cambios culturales interpelan la formación docente, en particular las relaciones intergeneracionales, los procesos de transmisión cultural y en la emergencia de nuevos saberes.

Nuestro foco está puesto en la formación docente inicial (FDI) para la escuela secundaria realizada por Universidades e Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) en el nivel superior. Estas instituciones producen culturas institucionales y tradiciones académicas y pedagógicas (Davini, 1996) que varían según cada ISFD o Universidad a la vez que tienen diferentes formas de procesar la reconfiguración institucional en la que se inscribe el sistema formador a partir de los fenómenos de ampliación matricular y diversificación institucional (Birgin, 2017). Durante esta formación, el saber pedagógico que funcionaba por defecto (Terigi, 2013) es insuficiente ante determinadas contingencias y problemáticas que acontecen en la vida cotidiana de las escuelas y que las/os estudiantes de profesorado vivencian durante el tránsito por el campo de la práctica docente.

Al respecto, nos detendremos en algunos saberes emergentes en la FDI, específicamente en aquellos saberes involucrados en la búsqueda, selección y uso de recursos didácticos y estrategias de enseñanza durante la residencia docente⁽⁶⁾ en las escuelas secundarias por parte de los/as estudiantes de profesorado. Para ello nos preguntamos: ¿Cuáles son las preocupaciones y dificultades que las/os estudiantes se encuentran durante el trayecto de residencia docente? ¿Por qué y cómo las/os estudiantes ponen en juego durante este trayecto diferentes recursos didácticos y estrategias de enseñanza?

Con estas preguntas analizaremos entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes avanzados de un profesorado en Historia que relataron su recorrido por la residencia docente para una investigación exploratoria en curso que desde un enfoque cualitativo de tipo inductivo indaga los modos en que algunos cambios culturales contemporáneos impactan, inciden, tensionan los saberes de la FDI para la escuela secundaria. Además, utilizaremos información y preguntas producidas en una investigación finalizada⁽⁷⁾. En ambas investigaciones se trabajó con las mismas instituciones. Se trata de dos profesorados para escuela secundaria en el área de las ciencias sociales que se encuentran en el sur del Conurbano Bonaerense, uno funciona en una Universidad Nacional y otro en un ISFD. Cabe destacar que las reflexiones y los resultados presentados aquí son de carácter exploratorio y no pretenden ser

generalizables.

El artículo se organiza en dos apartados. Primero presentamos algunas notas conceptuales sobre los patrones bajo los cuales la sociabilidad se moldea en tiempos digitales. En el siguiente apartado desarrollamos nuestro argumento en cuatro pasos. En primer lugar, describimos las dificultades que los/as estudiantes se encontraron al momento de realizar exposiciones orales en sus clases de práctica docente. Luego vinculamos estas dificultades con las variaciones en los regímenes atencionales de las nuevas generaciones. En el tercer paso indagaremos cuáles son los saberes que se ponen en juego al momento de buscar captar la atención. Por último, exploramos los vínculos que estos saberes tienen con los dominantes en la FDI. Finalizamos con algunos apuntes y preguntas.

Notas para pensar la sociabilidad y la escuela en tiempos digitales

En las últimas décadas los cambios culturales reconfiguran las coordenadas de subjetivación y sociabilidad. Estos operan en diversos planos de la vida social entre los que se encuentran las instituciones educativas y los vínculos con los saberes que allí se construyen. Al respecto, la cultura digital conectiva (Van Dijk, 2017) desafía la forma escolar moderna, específicamente a su régimen de educabilidad basado en un vínculo con el saber mediado por lecturas escalonadas, secuenciales, sucesivas y lineales. Este régimen está tensionado

por uno nuevo surgido al calor de un nuevo ecosistema comunicativo que modifica la experiencia humana y configura nuevas sensibilidades y lazos sociales como también relaciones con el tiempo y el espacio (Huergo, 2001).

Las mediaciones que experimentan las nuevas generaciones con las tecnologías digitales son la base de este nuevo régimen de educabilidad que establece novedosos vínculos con la lectura y la escritura, en definitiva, con el conocimiento (Barbero, 2009). Estos cambios no hubieran sucedido sin una profunda transformación de la infraestructura cultural, específicamente en la convergencia en un mismo soporte de textos, imágenes y sonidos que posibilitaron la expansión de registro y de archivo de la propia memoria humana. Una infraestructura que por medio de la miniaturización y abaratamiento de la tecnología digital posibilitó una creciente individualización de las pantallas y de los consumos culturales (Dussel y Trujillo, 2018). En efecto, la actividad y disposición del espectador pasivo que primó en el ámbito educativo por décadas, aunque con tensiones y críticas, mutó en una disposición del piloto o conductor. Esta disposición produce un murmullo permanente en la escuela secundaria que según Serres (2013) vuelve penosa e innecesaria toda escucha ya que el saber está alcance de la mano. Cuestión que Burbules (2012) lo denomina *aprendizaje ubicuo* como la posibilidad de aprender en cualquier momento y lugar gracias a la distribución del saber que esta nueva infraestructura cultural permite.

Volveremos sobre esta cuestión al final de este artículo.

Por último, el nuevo ecosistema de medios conectivos produjo interfaces que permitieron un intercambio sin antecedentes de contenidos e información entre las personas pese a la consolidación de un capitalismo de plataformas, siendo los datos una nueva materia prima (Srnicek, 2018). Si durante miles de años la economía consistió en maximizar la producción de bienes, en las últimas décadas se produjo una inversión. Muchos servicios (You Tube, Facebook, Instagram, Twitter, Snapch Chat, TikTok, etc.) son ofrecidos sin coste monetario alguno por parte de empresas tendientemente monopólicas como Google o Facebook que hacen de los datos su fuente de riqueza y por lo tanto contienen una producción apabullante de contenidos y posibilitan un gran caudal de intercambios entre sus usuarios. Este nuevo capitalismo generó una mercantilización de nuestras atenciones en donde diferentes actores económicos compiten por capturarlas (Citton, 2014). La expansión de la economía de la atención "que tuvo en la televisión y la publicidad sus primeras expresiones" es potenciada por la capacidad que ofrecen los medios digitales conectivos de generar una cantidad de información exponencial, de acceso simple e ilimitado que vuelven a la atención un valor de cambio, alterando los regímenes atencionales de las nuevas generaciones (Citton, 2014).

Las subjetividades en la cultura digital conectiva se inscriben en este nuevo ecosistema mediático tecnológico

(Van Dijk, 2017). Este permite el florecimiento de la creatividad, nuevas formas de expresión y comunicación que habilitan la participación e intervención "desde abajo" y la duplicación de los roles institucionales en una pradera aparentemente igualitaria. Ahora bien, este nuevo ecosistema achica la distancia y reduce los tiempos generando prácticas sociales intensas, permanentemente disponibles, aceleradas e inmediatas (Rueda, 2014) con efectos en los regímenes atencionales de los sujetos y por lo tanto en los vínculos que establecen con otros sujetos y con los saberes dentro del ámbito escolar. Con estos breves apuntes como base conceptual, a continuación exploraremos los modos en que estos cambios culturales impactan en los recorridos que hacen los/as estudiantes de profesorado durante las prácticas docentes.

La clase magistral en declive.

En una investigación finalizada en 2018 un estudiante de profesorado universitario nos narraba lo siguiente sobre su experiencia durante la residencia docente:

Esteban (27 años Escuela secundaria privada - Universidad - Comunicación social(8): Me tocó una escuela en la que había 12 alumnos y yo tenía que dar Comunicación. Dije: Acá no puede pasar nada extraño, no hay nada que me pueda alterar. Yo estaba tan soberbio de que, dada mi experiencia era fácil que preparé las clases solo confiando en que mi actuar docente iba a ser suficiente y

que yo iba a ser tan atractivo. La única estrategia era la clase expositiva mucho más parecida a la de superior, centrada en mí. Y eso funcionó -y yo di 4 clases- durante 3. En realidad, funcionó en 2 clases y si mirás más fijo funcionó en una. Me choqué con que la estrategia tiene un límite porque explícitamente me demandaron un cambio.

La experiencia que relata es similar a la de otras/os estudiantes en sus primeros pasos por la práctica docente durante el profesorado. Posiblemente, en ellos incidan los saberes y recuerdos inscriptos en su biografía escolar pero también opera el imaginario social dominante de lo que es (o fue) una clase de escuela secundaria. Como Miguel Cane en *Juvenilia* (2014[1884]:37) cuando recordaba las clases de Amadeo Jacques.

Debe estar fija en la memoria de mis compañeros aquella admirable conferencia de M. Jacques sobre la composición del aire atmosférico. Hablaba hacía una hora, y ¡fenómeno inaudito en los fastos del Colegio! al sonar la campana de salida, uno de los alumnos/as se dirigió, arrastrándose hasta la puerta, la cerró para que no entrara el sonido y por medio de esta estratagema, ayudada por la preocupación de Jacques, tuvimos media hora más de clase.

Permitámonos dudar de la armonía de esta escena, al menos formulada sin dislocaciones ni contingencias. De todos modos, nos interesa recuperar narraciones como estas por los efectos que tuvieron (tienen) en la construcción

del imaginario social de la clase magistral que permaneció como estrategia dominante de transmisión en la escuela secundaria. Como tal, sigue siendo, al menos en el imaginario, un lugar de seguridad por parte de las/os estudiantes cuando inician sus prácticas. Como nos contaban unos profesores de residencia docente:

Sonia D1: El estudiante de tercero tiene que romper ese nerviosismo que en algunos casos es adrenalina pura...

Marcelo D2: Los paraliza. Para mí el gran tema es romper con la propia biografía y poder repensar la práctica. Como dice Sonia, los nervios, la adrenalina, te llevan a replicar lo que ya tenés incorporado. Sonia: Un lugar seguro y conocido. Arranca la clase expositiva de 50 minutos pero que nunca había planificado. De planificaciones súper trabajadas y demás pero tampoco puedo hacer un corte en función de (los/as estudiantes) de tercero y cuarto. Esa situación de nerviosismo, de tensión, termina siendo bueno, meto mano a aquello que planifico. Entonces es un hiper-relato que en un punto desaparecen los estudiantes de secundaria

La clase magistral opera en el imaginario y suele ser un lugar de seguridad con el que llegan a sus primeras clases en la residencia docente las/os estudiantes de profesorado. Clases impregnadas, muchas veces, de ansiedades y nerviosismos por "romper el hielo" de empezar a ejercer la docencia. Una de las primeras enseñanzas que allí reciben es que la clase magistral resulta

débil para sostener la atención dirigida a los objetos del mundo que presentan y ponen a disposición.

Son varios los motivos que pueden explicar por qué la atención capturada por una exposición docente es precaria: el declive institucional que obliga a construir la autoridad docente a partir de la propia experiencia sin las protecciones y legitimidades "de arriba" (Dubet, 2010); la proliferación de fuentes de acceso, producción y distribución de información y conocimiento alternativos a los sistemas escolares (Barbero, 2009); la emergencia de culturas juveniles que resignifican los lugares convencionales adjudicados a ser estudiante (Tenti Fanfani, 2012) y que dan lugar a nuevas ciudadanía juveniles (Seoane, 2014); la emergencia de saberes tecnosociales que las nuevas generaciones producen en su experiencia social con las tecnologías digitales (Peirone, 2018) o en lo específico de Argentina, los efectos que tuvo la demanda de democratización una vez finalizada la última dictadura cívico-militar en las relaciones entre los actores del sistema educativo, en particular en los vínculos entre docentes y alumnos/as asediados por la confusión entre autoridad y autoritarismo (Southwell, 2011). Por nuestra parte, nos preguntamos, ¿cuál es el vínculo entre el declive de la clase magistral en la escuela secundaria y en los patrones de sociabilidad contemporáneos?

Variación de los regímenes atencionales

Las/os estudiantes de profesorado que entrevistamos nos relataron situaciones en cuanto al uso de teléfonos móviles por parte de sus alumnos/as en el aula.

Laura (30 años Escuela secundaria privada - ISFD - Historia): Había una sola chica que lo usaba bastante pero en realidad lo usaba para ponerse auriculares y escuchar música. En la primera clase de hecho lo tuvo casi todo el tiempo y yo me di cuenta que no me dio bola en toda la clase y en la segunda ya no lo usó, para mí fue un re logro porque yo iba a ver las clases y estaba todo el tiempo con los auriculares puestos y escuchando música. A veces cuando yo iba a ver las clases del profe que estaba a cargo del curso, incluso con volumen alto, o sea, yo estaba sentada lejos y oía lo que estaba escuchando y el profe le tenía que decir que baje el volumen. Pero era la única, después por ahí lo miraban un rato pero la verdad es que no estaban todo el tiempo.

Federico (21 años - Escuela secundaria pública - ISFD - Historia): No interferencia en tanto no interrumpía la clase, pero el que estaba con el celular estaba en su mundo, en su mundo virtual, ya sea en una red social o ya sea jugando un video juego. No interfería directamente pero en su propio proceso sí. Por ahí eran los dos del mismo banco enganchados en lo mismo. Y también pasaba que se dispersaban dos o tres y se hacía un efecto domino pero eso fue en ponerse en un rol más antipático, 55 veces en la clase: "dejá el celular, dejá el celular".

Los teléfonos móviles aparecen como ventanas emergentes que captan márgenes más o menos grandes de atención por parte de los/as alumnos/as. El tiempo de uso que estos hacen durante la clase funciona como una unidad de medida con la que los/as estudiantes parecen medir cuánta atención lograron captar y evalúan así cómo resultó su clase. Estas/os estudiantes de profesorado nos decían lo siguiente cuando les preguntamos sobre la influencia de las tecnologías en la escuela:

Laura: Te va marcando un poco el ritmo. Si se empiezan a poner un poco más con el celular es porque se están aburriendo porque hay algo que no estaría funcionando del todo. Tengo una piba con auriculares que no tiene ganas de escuchar porque claramente no estoy llegando ahí, si veo un pibe que está con el celular todo el tiempo, claramente lo que estoy haciendo no le interesa o no le estoy generando nada. Creo que ahí te va marcando el ritmo de que al menos le estas pifiando un poco, no sé si del todo, pero un poco.

De modo subrepticio, en las clases que nos relataban, pareciera haber una puja por la atención entre estas/os estudiantes y la diversidad de aplicaciones y ventanas emergentes que aparecían en las pantallas de los teléfonos móviles de sus alumnos/as.

Federico: Fue un trabajo, uno que estaba con el celular decirle: "dejá el celular", seis veces en la clase. Los pibes te miraban como diciendo "no me rompas" pero eso mismo fue construyendo otro

vínculo, ellos fueron viéndome desde otro lado. Ya desde la cuarta, quinta clase se fue construyendo otro tipo de vínculo.

Los celulares transformaron el paisaje sociotécnico en los últimos años y las aulas de las escuelas secundarias no son la excepción. Según Sadin (2017), los celulares tienen las siguientes características: la conexión espacio-temporal casi continua; la idea del cuerpo-interfaz; la función de asistencia personalizada; la geolocalización y la realidad aumentada. Siguiendo al autor, estos artefactos digitales reconfiguran las experiencias y los vínculos cognitivos y afectivos entre los sujetos como también las relaciones epistémicas con el mundo. En este punto tiene lugar la pregunta que Dussel y Trujillo (2018:52) se formulan: "¿Qué formas del estudio y del trabajo escolar emergen cuando se utilizan dispositivos digitales?".

Pareciera que la precariedad propia del trabajo escolar se acentúa bajo esta nueva realidad sociotécnica. En ese sentido, el "dejá el celular" que plantea este estudiante adquiere un sentido pedagógico que lo aleja —a nuestro de entender— de una función de control disciplinario sobre los cuerpos y se vincula con aquello propio de la enseñanza. Como afirma Larrosa, "la enseñanza no es otra cosa que una serie de procedimientos dirigidos a capturar la atención, a orientarla, a disciplinarla, a dirigirla y a formarla" (2019:162). Entendida de este modo, la enseñanza se encuentra con el desafío pedagógico que generan los regímenes atencionales dominantes que son diferentes de

los regímenes escolares y que son inducidos por los artefactos digitales dentro del salón de clase. Como nos decía un profesor de residencia cuando conversábamos sobre las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos que llevan las/os estudiantes a las escuelas secundarias:

Marcelo: En general es búsqueda de cuestiones innovadoras para el momento de ruptura, de inicio, por eso te decir bueno, llegaron veinte pibes del recreo que están en cualquiera y los tengo que convocar a Irigoyen o la Segunda Guerra Mundial. ¿Cómo genero esa ruptura? Entonces es ahí donde más se ponen a pensar en algo que los asombre, los sorprenda para poder convocarlos.

Este desafío pedagógico tiene una larga marcha. Los artefactos tecnológicos, desde la fotografía, el cine y la radio pasando por la televisión, la video casetera y el DVD hasta la tablet digital y el teléfono móvil, reestructuraron constantemente una crisis permanente de la atención, con nuevas demandas atencionales que periódicamente generan nuevas quejas sobre la distracción de las nuevas generaciones (Citton, 2014).

Algunas investigaciones recientes documentan y problematizan las tensiones generadas en las aulas de escuela secundaria por los patrones de sociabilidad forjados bajo la economía de la atención que los medios digitales conectivos despliegan. Según Armella (2015) los actos y enunciados ocurridos en las aulas se superponen unos con los otros. La linealidad y el orden se pierden

en un flujo de palabras, gritos, gestos e inercias que parecieran reconstruir la temporalidad múltiple, fragmentaria y proliferante de las redes. Otra investigación reciente (Iglesias, 2020) documenta los desafíos pedagógicos con que se enfrentan los docentes principiantes frente al desinterés y la apatía de sus alumnos/as, en donde las tecnologías digitales aparecen como la principal distracción que compite con el docente por la atención de los/as alumnos/as. Finalmente, Dussel y Trujillo (2018) afirman que en las aulas secundarias argentinas se registra desde hace varios años un quiebre en el hilo común de conversación que en los últimos años se refuerza con la fragmentación de la clase en actividades realizadas individualmente o por grupos organizados en torno a una pantalla. Ante esto, las autoras señalan la existencia de un reforzamiento mutuo de las nuevas condiciones socio-técnicas con las pedagogías que enfatizan el trabajo grupal, la autonomía de trabajo y la resolución de problemas. De este modo, los/as alumnos/as suelen atender alternativamente a sus focos de interés y lo que plantea el docente; se produce así una atención flotante y dispersa que se captura ante ciertos disparadores.

Según Sanchez Rojo (2007), estos desafíos pedagógicos surgen por la diferencia entre una atención profunda y otro tipo de atención emergentes, la aumentada. Mientras que la atención profunda se caracteriza por la concentración en un solo objeto durante largos períodos de tiempo, ignorando los estímulos del exterior, prefiriendo

una única corriente de información y teniendo una alta tolerancia a tiempos largos de concentración, la atención aumentada se caracteriza por el cambio rápido de concentración entre diferentes tareas, prefiriendo múltiples corrientes de información, buscando un alto nivel de estimulación y teniendo una baja tolerancia al aburrimiento. Estas diferencias en los regímenes atencionales responden al vínculo que establecen los sujetos y las tecnologías.

Para evitar caer en un determinismo tecnológico o en una celebración de la conectividad digital, resulta adecuado pensar esos vínculos desde la Teoría del Actor Red (Latour, 2008). Es decir, como un ensamblaje socio-técnico entre actores humanos y no humanos que posibilitan, potencian, permiten la realización de determinadas acciones. La historia de la escuela moderna está atravesada por una materialidad que dio sustento y potenció las relaciones sociales que esta produzco. En definitiva, si desde esta perspectiva son las acciones las que definen las formas institucionales, estamos indagando cuáles son las formas escolares posibles en una materialidad ensamblada con antiguos artefactos escolares (pizarrones, pupitres y carpetas) y otros de tipo digital (celulares, proyectores y 4g). En ese marco, el problema que se le presenta a los/as estudiantes de profesorado tiene que ver con una necesidad de buscar o crear recursos que seduzcan pedagógicamente a sus alumnos/as en tiempos que siempre son escasos. Por lo tanto, la pregunta que surge es

cómo optimizar la capacidad de recibir, filtrar, absorber, digerir esta producción descomunal de contenidos e información.

En definitiva, la convivencia entre los diferentes regímenes atencionales en la escuela secundaria exige que las/os estudiantes pongan en juego determinados saberes para captar la atención con el fin de dar a conocer aquello que el otro no sabe, no busca o no reconoce. Por tal motivo consideramos que estas/os estudiantes construyen durante la práctica docente una trama de saberes, tácticas y experiencias orientadas en seducir pedagógicamente a sus alumnos/as con los conocimientos que "ponen sobre la mesa", avancemos en destejarla.

Seducción pedagógica o sobre los saberes en torno a la captación de la atención

La cuestión de la atención ha sido desde siempre un problema educativo vigente. A lo que asistimos hoy es, en todo caso, a un nuevo capítulo de esa larga marcha por seducir con los saberes que los docentes ponemos a disposición. Al respecto, los profesores de residencia docente nos contaban las siguientes estrategias y recursos que plantean sus estudiantes:

Sonia: Se me ocurren dos grandes grupos bien diferenciados. Los que están más aferrados al manual y al texto y la pregunta por ahí más de ubicación de información y aquellas que buscan salir de eso y entonces tienen una cuestión de análisis de imagen, de llevar un

pequeño videoíto, están trabajando muchas cuestiones vinculadas a cosas nuevitas, memes, Instagram

Marcelo: Recuerdo un estudiante que había hecho el Facebook de Colón en el que contaba toda su trayectoria desde la salida en España. Los pibes salieron reenganchados con ir escribiendo en ese Facebook cómo Colón iría relatando lo que no sabía, lo que esperaba o lo que se encontró.

Pareciera que algunas estrategias de enseñanza que funcionan en la captación de la atención son las que articulan los saberes disciplinares con los artefactos y medios digitales a partir de los cuales socializan las nuevas generaciones. Testimonios similares nos relataron algunas/os estudiantes de sus experiencias, como Laura que trabajó el rol de las mujeres en la revolución industrial o Federico que trabajó la conquista de América.

Entrevistador: ¿Y por qué decidiste usar esas imágenes?

Laura: Porque sentía que iba a tener más impacto. Mi idea era que se pudiera analizar, que se viera que el movimiento feminista venía de mucho antes, pero ver que tiene modificaciones y cuáles eran las reivindicaciones, entonces sentía que con las imágenes iba a llegar al impacto

Entrevistador: ¿Y causo ese impacto?

Laura: Sí, de hecho me decían: "Uhh, acá está prendiendo fuego algo". Yo decía: "Bueno y esto, ¿qué es?", y los pibes me decían "esto está escrito en inglés", y yo decía "bueno, ¿nosotros qué estamos viendo? El foco de la

revolución".

Federico: También un día les hice hacer un perfil de Instagram de un conquistador. Muchos no lo hicieron con el celular sino por escrito pero pensar en esa experiencia, que para ellos es cotidiana, de ver perfiles de Instagram, o sea cómo se construye un perfil, imprimirle el contenido que estábamos viendo nosotros

Entrevistador: ¿Y qué tal resultó la actividad?

Federico: Tenían información básica que incluir, ciertos aspectos básicos para tener en cuenta y salieron cosas super divertidas o copadas que lo hicieron muy ameno. Porque además cuando se los dije fue como: "¿qué me estás pidiendo?" Se mataron de risa algunos porque decían: "¿cómo esto va a ser una actividad de una clase?". Pero eso fue en grupo y la verdad que todos iban tirando, iban poniendo su parte, cuando se iban corriendo de eje les decía "tengan en cuenta que tiene que ser con lo que estuvimos trabajando". Salió algo copado porque si bien ponían cosas graciosas, algo más caricaturesco del perfil de la red, tenía un contenido.

Pareciera que un saber docente que adquiere relevancia es aquel que pone en diálogo las propuestas de enseñanza con los códigos de sociabilidad en los que se inscriben las nuevas generaciones. Este saber requiere de acompañamientos para llevarse a cabo durante la residencia docente, en especial porque es un saber de la experiencia propio del trabajo artesanal docente (Alliaud, 2017). Si bien este saber no es novedoso, requiere ser traducido en los códigos actuales, lo que

supone conocer cómo funciona la nueva ecología de los medios conectivos porque estos configuran, en gran medida, los patrones de sociabilidad e incluso los regímenes estéticos con los que los/as estudiantes de profesorado deben dialogar, negociar, tensionar. Además, ocupan un rol relevante cuando los/as estudiantes de residencia docente buscan y acceden a contenidos que sirvan como recursos didácticos junto con aquellos que proveen los/as docentes del profesorado y sus pares estudiantes.

Al parecer, por la declinación de la clase magistral y la variación de los regímenes atencionales, las estrategias de enseñanza centradas en los procesos de escritura y de exposición pasan a un segundo plano. En cambio, comienzan a ocupar un lugar más relevante la participación y la oralidad en la escena de clase junto con recursos didácticos centrados en imágenes (fotografías, infografías, videos) y audios (canciones).

Algunas investigaciones dan cuenta de esta variación en las formas de enseñanza en la escuela secundaria. Al respecto Falconi (2016) sustituye el enunciado dar clase "ligado a la clase magistral" por hacer la clase para enfatizar el uso que hacen los docentes de distintos dispositivos pedagógico-didácticos y artefactos para poder llevar adelante su trabajo docente en las escuelas secundarias. Rodríguez (2019) plantea que los/as estudiantes usan artefactos culturales tecnológicos digitales para enseñar ya que los vinculan con la motivación o el entretenimiento ante la hipótesis de aburrimiento de

sus alumnos/as y también usan estos artefactos para resumir, ilustrar o como disparadores. En esta sintonía, Dussel y Trujillo (2018) afirman que la imagen es considerada tanto como un fijador de contenidos, fuente de información e ilustración, como una forma de convocar a los/as alumnos/as desde la expresión de sus gustos, para que se "enganchen". En general, la imagen es un disparador para ir hacia un contenido curricular que se considera valioso. Siguiendo a las autoras, este uso del lenguaje visual pocas veces es acompañado de una problematización sobre los criterios de selección y presentación en los que prima la calidad visual y técnica de una imagen antes que su vínculo con un referente determinado o su pertinencia científica y de contenido.

Ahora bien, como señala una estudiante, la puesta en acto de estos recursos y estrategias no están libres de largos y dificultosos procesos de búsqueda, de invención y de creatividad que por momentos resulta desgastante, incluso frustrante. Cuando les preguntamos sobre el armado de sus clases y cómo se le ocurrieron los recursos seleccionados nos contaron lo siguiente:

Laura: Me costó bocha, un montón, un montón. Estaba como trabada, entonces planificaba algo y después lo borraba, lo tiraba, hacia otra cosa. Había ido a mi primera clase que ya mi profe de prácticas me había marcado que había muchos momentos expositivos largos, me dijo que los tenía que evitar y me di cuenta en la práctica que sí. Si bien me

seguían yo sé que quizás no es lo que más les copo. Entonces tenía que rever un montón de cosas. Yo sentía que lo mío era como re poco, poco y muy poco original y encima me daba miedo de no tener la atención de los pibes, que no me dieran bola en toda la clase. Llegué un día y le dije a la profe de prácticas "voy a dejar la práctica". Y ella me dijo: "No, ¿cómo vas a dejar la práctica?", "si, voy a dejar porque la verdad no sé qué hacer", le dije. Eran como las nueve y media de la noche. Me dijo: "Para, te sentás y vamos a hablar adentro del instituto" Yo me estaba yendo. Me preguntó qué tenía armado, se lo mostré y me sugirió: "Podes laburar con textos". Entonces le digo: "No estaría encontrando cual", porque me parecía que todo lo que tenía era mucho o muy largo. Entonces me prestó un manual que era del nivel, de ahí seleccioné, recorté, para apuntar a mi tema específicamente. Después venía pensando que quería arrancar con alguna canción para el inicio, entonces fui buscando pero me costó mucho, días

Federico: No fue fácil eh, me pasó esto de la frustración de las primeras clases de no se me ocurre qué hacer. Tenía eso de cualquier cosa que yo haga no les va a interesar. Tenía como esa traba. Después esto que decía, hablé con la docente, bajé un poco. Bueno un poco recuperar, yo en ese sentido tenía todos los materiales de la materia que había cursado con esos contenidos, la verdad que esa docente nos había dado un montón de disparadores, de recursos y alternativas.

Las/os estudiantes entrevistados

tenían como preocupación poder cautivar a sus alumnos/as y llamarles la atención con los contenidos que buscaban enseñar. Estas preocupaciones se volcaban en las complejidades que se les presentaban para armar planificaciones que impacten, cautiven, seduzcan a sus alumnos/as. Al respecto, cabe destacar, el lugar que ocupan los/as profesores/as de residencia docente como artífices de un espacio de seguridad (Meirieu, 1998) que ponga en suspenso las presiones evaluadoras, les posibilite asumir roles y riesgos inéditos proveyéndoles materiales y orientaciones para incorporar a sus clases. Podríamos pensar en la trama de relaciones que se establecen en los profesorados como un espacio de seguridad para que los/as estudiantes pueden experimentar sus primeras clases prácticas y proveerse de saberes y recursos de parte de sus docentes y pares. Ahora bien, las estrategias de enseñanza que los/as estudiantes construían tramaban con otros saberes de la FDI como son los saberes disciplinares, los pedagógicos y los específicos de la enseñanza disciplinar.

La seducción pedagógica en la trama de los saberes de la formación

Como vimos, los primeros pasos por las prácticas docentes de los/as estudiantes de profesorado está atravesada por una densidad de experiencias y aprendizajes sobre cómo construir un vínculo pedagógico con sus alumnos/as y cómo enseñarles. Un desafío que surge durante la residencia

docente tiene que ver con construir un diálogo con sus alumnos/as que sea convocante, riguroso y estructurado bajo ciertos criterios pedagógicos sobre cómo enseñar y cómo se aprende. Este desafío declina en la búsqueda de estrategias de enseñanza y recursos didácticos seductores. Por ejemplo, un estudiante nos contaba que armaba cuadernillos para trabajar en cada clase en donde incluía fuentes escritas, mapas, notas periodísticas de la actualidad e imágenes. Decidió hacerlo para abaratar costos de impresión como también para condensar los recursos en un solo material y evitar usar recortes de fotocopias aunque también encontró que este cuadernillo lo obligaba a sintetizar la selección de recursos.

Cuando los/as estudiantes narraban estos procesos de armado de los recursos didácticos, la figura de sus profesores/as de residencia docente ocupaba un lugar nodal. No solo porque proveían de herramientas y materiales sino también porque procuraban darle un sentido educativo a la necesidad que tienen los/as estudiantes de buscar y crear recursos que capten la atención de sus alumnos/as.

Martín (25 años Escuela secundaria pública - ISFD - Historia): Lo que es mi fuerte cuando doy clases es presentar varias fuentes, manuales escolares o bibliografías, porque a mí lo que me interesa es que puedan desarrollar el pensamiento crítico. Creo que eso es a lo que voy más a fondo en una clase, que puedan ver varias perspectivas sobre un mismo hecho.

Federico: Yo siempre todas las clases les llevaba una fuente escrita tanto primaria, de algún personaje de la época como de un actor autor actual escribiendo sobre el tema.

Como plantea Alliaud (2017), el espacio de la práctica está destinado a transmitir el saber de la experiencia que se conjuga con diversos saberes. En esas experiencias, las estrategias de captura de la atención se entraman con los saberes disciplinares y con las estrategias de enseñanza propias de la didáctica específica, para nuestro caso la enseñanza de la historia. Es así como el uso y análisis de fuentes, la multirreferencialidad y la multicausalidad (Gonzalez, 2014) aparecen como otros criterios que se tienen en cuenta para organizar y hacer sus clases. De este modo, los saberes involucrados en la creación y búsqueda de materiales que cautiven ocupan un rol preponderante que debe articularse con los saberes sobre qué y cómo enseñar. Son saberes que exceden a lo técnico ya que se articulan con conocimientos de cultura general a partir de los cuales se amplían los lugares posibles donde buscar y se construyen filtros para seleccionar contenidos. De este modo, se teje una trama densa y compleja de saberes a partir de la que estas/os estudiantes construyen sus propuestas pedagógicas. Propuestas que con dedicación, esfuerzo y algunas frustraciones producen un tiempo escolar que dialoga con los regímenes atencionales de sus alumnos/as sin renunciar a la búsqueda de atenciones orientadas al estudio y al

ejercicio con los temas que traen a clase. Ya no se trata de focalizar solo en las disciplinas y su enseñanza, sino de incorporar las problemáticas que generan los cambios culturales en las subjetividades (Alliaud, 2017).

Resta remarcar que las experiencias recogidas tratan de estudiantes de ISFD que cuentan con dispositivos de prácticas docentes bastante consolidados en el campo de la formación docente. Dispositivos que son graduales, con una complejidad progresiva, que tienen en la reflexión un eje de relevancia a la vez que se realizan de modo acompañado por los/as docentes de residencia y por pares más avanzados/as (Davini, 2015, Alliaud, 2017). La trama de saberes anteriormente descritas insiste en la relevancia que tiene para la formación docente la construcción de un campo de la práctica docente con estas características. Esta cuestión no es menor si se tiene en cuenta las tendencias academicistas que no otorgan demasiado tiempo a la práctica o incluso la subestiman, en particular en los profesorados universitarios (Davini, 2015; INFD, 2019).

Conclusiones

A partir de entrevistas realizadas a estudiantes que cursaron la residencia docente y a sus profesores/as recuperamos algunos desafíos educativos que surgen en este momento de la FDI. Estos desafíos se vinculan con las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos que los/as

estudiantes exploran, buscan, crean a fin de construir propuestas educativas, en un contexto en el que la clase magistral "como estrategia que fue dominante en la enseñanza en la escuela secundaria" se encuentra en declive.

Para dar respuesta, estas/os estudiantes articulan los saberes disciplinares, pedagógicos y prácticos con otros saberes emergentes orientados a la captación de la atención. Se trata de una exploración que realizan bajo la tutela y guía de sus docentes de residencia como también de sus pares y otros profesores/as de la carrera. Estas propuestas buscan dialogar con los códigos de sociabilidad de sus alumnos/as, forjados por la cultura digital conectiva. En efecto, la participación oral, la lectura compartida, el uso de imágenes y plataformas digitales (o los géneros discursivos que estas construyen) ocupan un lugar de relevancia en sus clases, dejando en segundo lugar la exposición del docente y los momentos de escritura. Es decir, tejen propuestas de enseñanza con momentos de atención profunda hilvanados con momentos de atención dispersa que requieren esfuerzo, energía y perseverancia en llevarse a cabo.

Lejos de subsumir una adaptación de la escuela a las temporalidades dominantes caracterizadas por la inmediatez, el entretenimiento y la aceleración, estas/os estudiantes exploran alternativas que con grandes esfuerzos, algunas desilusiones y con una buena dedicación de tiempo les permitan hacer escuela. Es decir, de generar un espacio y tiempo escolar en el que sus alumnos/as puedan aplicarse con

atención, disciplina y perseverancia en los saberes que "ponen sobre la mesa" (Larrosa, 2019).

Estas experiencias nos convocan a diferenciar el aprendizaje escolar del aprendizaje omnipresente o "justo a tiempo", celebrado con la emergencia de las plataformas digitales. Este aprendizaje omite, además de las desigualdades sociales y de las brechas digitales, las estrategias del mercado, en especial del cultural como formadores de opinión e interés. Tampoco problematiza los modos en que esos aprendizajes se canalizan en la opacidad de los algoritmos concentrados en algunas pocas empresas. En contraposición el aprendizaje escolar lejos de estar siempre disponible es precario dado que supone construir condiciones de suspensión de las supuestas determinaciones sociales y de las temporalidades dominantes mediante diferentes tecnologías para centrar la atención, ejercitarse y ponerse en forma ante cuestiones que uno no necesariamente conoce, busca o sabe que existe.

Por otra parte, Terigi (2011) planteaba hace casi una década la necesidad de incorporar en la formación docente saberes vinculados sobre cómo son los/as adolescentes y jóvenes actuales dada la distancia entre los/as estudiantes esperados/as y quienes se encuentran en las escuelas como también por un desconocimiento de las "nuevas juventudes". A partir de los resultados provisorios aquí planteados, reafirmamos esta necesidad. A su vez, dada la relevancia que tiene el

ecosistema de los medios conectivos en la sociabilidad como en la búsqueda de recursos didácticos, abonamos a quienes propugnan desde hace tiempo y no tanto por una educación de la mirada (Dussel y Gutiérrez, 2006; Sáenz, 2019).

Estas son algunas reflexiones preliminares de una investigación en curso. Asimismo, como se dijo al inicio, los desafíos pedagógicos con los que se encuentran las/os estudiantes durante la residencia docente se inscriben en un contexto en el que las subjetividades emergentes establecen entre sí nuevos vínculos como también nuevas relaciones con los saberes y con las formas de acceso, producción y distribución de información y contenidos. En este contexto, la nueva ecología de los medios digitales conectivos juega un papel central no sólo en la distribución de información sino en el rol que ocupan como mediadores entre los sujetos. Mediaciones alimentadas por la actividad constante y permanente en un entorno estéticamente transparente pero bajo la opacidad de sus algoritmos y organizadas bajo determinados parámetros: el mandato de estar siempre disponibles, la popularidad como criterio de jerarquización y la dataficación como emergencia de un nuevo lenguaje dominante, (Van Dijk, 2017, Rueda, 2014). Al respecto, para próximos escritos esperamos profundizar el análisis sobre los modos en que estos medios "y sus algoritmos" inciden en las planificaciones y puesta en acto de las clases en las escuelas secundarias por parte de las/os estudiantes de profesorado.

A esta altura resulta insoslayable

que estas preguntas adquirirán otras respuestas en la "nueva normalidad" que se construya tras el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio que produjo la pandemia pero que tendrán como antecedentes las desigualdades sociales existentes profundizadas por la crisis económica global y el aumento de la dependencia de diversas relaciones sociales de los artefactos digitales.

Notas:

(1) Profesor de nivel primario (ENS N°4), licenciado y profesor en Ciencias de la educación (UBA) y magister en Ciencias sociales con orientación en educación (FLACSO). Actualmente profesor en ISFD de la C.A.B.A. y becario doctoral (UBA) con sede en el IICE-UBA por el doctorado en educación en FFyL-UBA. Reside en la C.A.B.A., 11-5978-6125, luciano.demarco1@gmail.com

(2) Utilizamos "estudiantes" para referirnos a quienes estudian en el profesorado y "alumnos/as" para quienes estudian en la escuela secundaria.

(3) Esta investigación se inscribe en un proyecto doctoral titulado: ¿Cómo articulan los/as estudiantes de profesorado para escuela secundaria los saberes de la formación con los cambios culturales contemporáneos? Se enmarca en el proyecto UBACyT "Formación de profesores y educación secundaria: trayectorias de formación en contextos de reconfiguración institucional" (Código 20020170100058BA) (2018-2020) dirigido por Alejandra Birgin y radicado en el IICE de la FFyL de la UBA.

(4) Nos referimos a las instituciones que forman docentes en el nivel superior ya sean universidades o institutos superiores de formación docente.

(5) Abordamos nuestra preocupación por las desigualdades desde el silogismo de la igualdad que suscribe Rancière. Es decir, desde una operación lógica que pretende evidenciar la igualdad mediante las ciencias sociales antes que la verificar la desigualdad (Greco, 2012).

(6) Denominamos "residencia docente" a las asignaturas del Campo de la Formación para la Práctica Profesional que se dictan en los profesorados.

(7) De Marco, Luciano. (2018) Los sentidos en torno a la obligatoriedad de la escuela secundaria en la formación de profesores/as. Un análisis en dos instituciones formadoras del sur del Conurbano Bonaerense. (Tesis de maestría inédita). FLACSO, Bs.As.

(8) En las citas incorporamos la siguiente información a fin de contextualizar los testimonios: nombre, edad, tipo de gestión de la escuela secundaria, institución y carrera del profesorado. El nombre es ficcional para respetar el anonimato.

Referencias Bibliográficas:

ACOSTA, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*,

11, (1), pp. 131-144.

ALLIAUD, A. (2017) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós

ARMELLA, J. (2015) *Tecnologías de la Información y la comunicación: Un estudio socio pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Buenas Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Argentina.

BARBERO, JM. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Revista Electrónica Teoría de la educación*. 10 (1), 19-31

BIRGIN, A. (2015). ¿Nuevos docentes, nuevos discursos? Acerca de la expansión de la formación docente en Argentina. En A. Lopes, F. Pereira, M. Freitas y A. De Freitas (Eds.) *Trabalho docente, subjetividade e formação* (105-119). Porto, Brasil: Mais Leitura.

BIRGIN, A. (2017). De la formation des professeurs et de l'élargissement des droits en Argentine. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. 74, 69-78.

BIRGIN, A. (2018). ¿Serán profesoras y profesores? La ampliación de derechos y la formación de docentes en Ciencias Exactas. En Krichesky, M. [et al.] *Derecho a la educación y pedagogías: aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI* Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria.

BURBULES, N. (2012). Entrevista realizada por el IPE. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=GbWdQCMS4VM/> (Consulta mayo de 2020).

CANE, M. (2014[1884]) *Juvenilia*. Siglo XXI.

CITTON, Y. (2014). *L'économie de l'attention*. Paris : La Découverte

DAVINI, M.C. (1996) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

DAVINI, M.C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós

DUBET, F. (2010). "Crisis de la transmisión y declive de la institución". *Revista Política y Sociedad*, Vol 47 Nro2. 15-25

DUSSEL, I. (2015). Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, Instituciones y didácticas en un escenario complejo. En TEDESCO, J. C. (Ed.) *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. (279–317). Siglo XXI Buenos Aires.

DUSSEL, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. LARROSA, J. (2018) *Elogio de la escuela*. (83-106) Buenos Aires: Miño y Davila

DUSSEL, I. y Gutierrez, D. (2006) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial-OSDE

DUSSEL, I. Y TRUJILLO REYES, B. (2018) ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos* vol. XL (142-178).

- EZCURRA, A. (2011). Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Buenos Aires: UNGS.
- GRECO, MB. (2012). *El espacio político. Democracia y autoridad. Acerca de una transmisión igualitaria, en diálogo con Jacques Rancière*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- HUERGO, J. (2001). Desbordes y conflictos entre la cultura escolar y la cultura mediática. *Nómadas*, 15, 88-100.
- IGLESIAS, A. (2020) Irrupción de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias y desafíos de La formación docente en el siglo XXI. *Virtualidad, Educación y Ciencia*. Año 11 - Número 20, 27-42.
- INFD (2019) Estudio nacional 2017-2018 El campo de las prácticas en la formación docente inicial. Organización, funcionamiento y tensiones. Buenos Aires: Ministerio de Educación
- LARROSA, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Buenos Aires: Noveduc.
- LATOURETTE, B. (2008) *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- MASSCHELEIN, J. Y SIMONS, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño-Davila.
- MEIRIEU, P. *Frankenstein educador*. (1998[1996]) Barcelona: Editorial Laertes.
- MONTES, N Y ZIEGLER, S. (2012). La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja. En Southwell, M. (Ed.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. (161-182) Buenos Aires: FLACSO Homo Sapiens Editores.
- PEIRONE, F. (2018) El saber tecnológico. De saber experto a experiencia social. *Virtualidad, Educación y Ciencia* 10 (18), 66-80.
- PINKASZ, D. (2015). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO
- RANCIÈRE, J. (1987[2016]). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- RUEDA, R. (2014). (Trans)formación sociotécnica, subjetividad y política. *Pedagogía y Saberes* 40, 11-22.
- SADIN, É.. (2017). *Humanidad aumentada administración digital mundo*. Buenos Aires: Caja Negra.
- SAEZ, V. (Coor). (2019) *Educación de la Mirada. Experiencias, reflexiones y desafíos Pedagógicos de la formación en Medios, Comunicación y Tecnologías en Argentina*. Buenos Aires: FSOC-UBA
- SÁNCHEZ ROJO, A. (2019). Pedagogía de la atención para el siglo xxi más allá de una perspectiva psicológica. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (274), 421-436.

SEOANE, V. (2012). Nuevas juventudes: prácticas, culturas y ciudadanías. En Fontana, A. (Eds.)

Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas: Seminario Interno. (105-120) Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

SERRES, M. (2016). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

SOUTHWELL, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En TIRAMONTI, G. (Ed.) *Variaciones sobre el formato escolar. Límites y posibilidades de la escuela media.* (35-70) Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, FLACSO.

SRNICEK, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra.

TENTI FANFANI, E. (2012). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Unesco.

TERIGI, F. (2011). *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

TERIGI, F. (2013). *Saberes docentes. Qué debe saber un docente y por qué*. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.

VAN DIJCK, J. (2016) *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI
contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 11(2). UNS. (2020). Oferta académica. Disponible en https://www.uns.edu.ar/academicas/carreras/oferta-academica_carreras-grado

VITELLO, S. J., y MITHAUG, D. E. (EDS.). (1998). *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. Estados Unidos: Lawrence Erlbaum.

WILLIAMS, R. (2006). Generalized Ordered Logit/ Partial Proportional Odds Models for Ordinal Dependent Variables, *The Stata Journal* 6(1), 58-82. Recuperado de <http://www.nd.edu/~rwilliam/gologit2/gologit2.pdf>.

Rethinking teaching work around writing in engineering education

Macarena Nadal¹, Nara Alegre², Florencia Rosso³, María Isabel Pozzo⁴

Resumen

El presente artículo examina el lugar de la escritura académica en el trabajo docente en carreras de ingeniería. El abordaje se justifica por la relevancia del uso adecuado de la escritura por parte del estudiante para lograr un óptimo desempeño en la práctica. Si el profesor desea contribuir a un efectivo aprendizaje disciplinar debe incorporar la lengua escrita en su enseñanza, tarea que no siempre sucede, y menos aún en áreas técnicas. Asumir que se trata de una habilidad ya aprendida en los niveles educativos previos es desconocer las desigualdades existentes en el estudiantado universitario, y desatenderla, contribuye a perpetuarlas, lo que puede obstaculizar el cursado de la carrera o restringir el desempeño profesional, si logra completarla. De esta manera, el objetivo de este estudio consiste en identificar prácticas de enseñanza que involucren a la escritura en el ámbito universitario, en el campo de las

Summary

This article examines the place of academic writing in teaching work in engineering careers. The approach is justified by the relevance of the proper use of writing by the student to achieve optimal performance in practice. If teachers want to contribute to effective disciplinary learning, they must incorporate the written language in their teaching, a task that does not always happen, and even less in technical areas. To assume that it is a skill already learned at previous educational levels is to ignore the existing inequalities in university students, and to neglect it contributes to perpetuating them, which may hinder the completion of the degree or restrict professional performance, if it is successfully completed. Thus, the objective of this study is to identify teaching practices that involve writing in the university environment, in the field of engineering. Specifically, rubrics, strategies and resources that guarantee their approach in mechanical and

ingenierías. Específicamente, se relevan consignas, estrategias y recursos que garanticen su abordaje en carreras de ingeniería mecánica y electrónica de una universidad pública argentina. A tal efecto, se realizaron cuestionarios semiestructurados a estudiantes y docentes, entrevistas y observación no participante. Los resultados revelan la existencia de prácticas de enseñanza en las que el lenguaje simbólico ocupa un lugar primordial, relegando a la alfabetización académica a un mero plano instrumental. Sin embargo, adquiere relevancia en la evaluación sumativa.

Palabras clave: trabajo docente; enseñanza; alfabetización académica; ingeniería; Universidad.

electronic engineering careers of an Argentine public university are surveyed. To achieve this goal, semi-structured questionnaires were conducted for students and teachers, interviews and non-participant observation. The results reveal the existence of teaching practices in which symbolic language occupies a primary place, relegating academic literacy to a mere instrumental level. However, it becomes relevant in the summative evaluation.

Key words: teaching work; teaching; academic literacy; engineering; university

Fecha de Recepción: 01/07/2020 Primera Evaluación: 08/09/2020 Segunda Evaluación: 25/09/2020 Fecha de Aceptación: 13/10/2020

Introducción

El presente artículo se aboca al lugar de la escritura en el trabajo docente en carreras universitarias de ingeniería. Su objetivo consiste en relevar las prácticas de enseñanza de la escritura en las carreras tomadas como caso: ingeniería mecánica y electrónica en una universidad pública argentina, en el marco de un proyecto* mayor. En este sentido, Carlino, (2003) revela que, en el ámbito universitario se asocia a la escritura académica a una habilidad elemental, adquirida de manera espontánea por los estudiantes. También se piensa al proceso de redacción subsumido a asuntos que conciernen sólo a especialistas, encargados de llevar a cabo programas compensatorios para aquellos que posean dificultades en la elaboración de sus textos. Uno de los matices fundamentales que adquiere la problemática planteada es la necesidad de pensar las prácticas de escritura dentro de cada campo disciplinar (Pozzo, 2019a). Estudios previos (Pozzo, 2019b), (Flores, 2014), (Carlino, 2003) revelan que, en el caso de la ingeniería, los modelos típicos de comunicación incluyen informes prácticos, la definición de mecanismos o proyectos de desarrollo tecnológico. Por esa razón, la alfabetización académica se conforma en una tarea indispensable en la formación del estudiante de ingeniería, debido a que, el uso adecuado de la lectura y la escritura le permitirá apropiarse del conocimiento para buscar soluciones

óptimas, que junto a las aplicaciones de principios o fórmulas científicas, contribuirán a la comprensión teórica y experiencia del ingeniero.

La actual configuración de los estudios universitarios demanda una concientización respecto a la importancia de la alfabetización académica. Sin embargo, “las universidades argentinas tienden a desaprovechar la función cognitiva de la escritura, en tanto no la incluyen explícitamente dentro de las materias, que se centran solo en transmitir contenidos” (Carlino, 2004: 1). Mendoza Ramos (2014) afirma la esencialidad del papel de la escritura en el contexto universitario no sólo para evaluar el conocimiento estudiantil, sino también para difundirlo mediante tesis y/o artículos de investigación.

En este sentido, Gallardo y Nuñez (2017) plantean que el reto de la alfabetización académica en la universidad es incorporar a los estudiantes a una comunidad discursiva académica, conformada por individuos que comparten textos y prácticas de lectura y escritura, circunscrita a un área de conocimiento. Esto requiere conocer los métodos de validación empírica junto al modo en que cada disciplina argumenta por escrito sus afirmaciones (Carlino, 2006). Tal como explicita Reinozo (2011), alfabetizar académicamente se constituye en un saber elemental, unido a los contenidos de la asignatura y transferible a cualquiera de éstas. Esto implica abrir puertas culturales en el marco de la enseñanza de una disciplina, permitiendo incorporar a estudiantes de

cualquier nivel o especialidad.

La escritura académica es considerada una herramienta que permite avanzar el pensamiento, y el espacio donde se exponen las dificultades de conceptualización, y puesta en discurso (Aitchison y Lee, 2006). Con respecto a esto, Carlino (2004) expresa que la escritura funciona como una herramienta poderosa, cuya utilidad varía de acuerdo a determinadas comunidades discursivas. Estas últimas involucran a personas con actividades, conocimientos y valores comunes, cuyas variantes se explicitan en el modo de emplear la escritura en correspondencia a los fines que comparten.

Según Zhizhko (2014), es necesario comprender a las prácticas de escritura académica desde el paradigma histórico-cultural, debido a las diferencias que existen tanto entre docentes como estudiantes en relación a sus edades, status social, formaciones previas, habilidades, etc. En tal sentido, de acuerdo a Flores (2014), requerimientos académicos, discursivos y retóricos varían según el tipo de estudiante y el programa curricular de una disciplina específica.

El desafío es pensar estrategias de lectura y escritura, relacionadas no sólo al currículum de aprendizaje en el marco de una asignatura específica, sino también a los prototipos de los géneros discursivos en que se circunscriben tales disciplinas. Incorporar la instrucción de estrategias de lectura y escritura permitirá reconocer el papel

central que adquieren estas prácticas, logrando una efectiva alfabetización académica y, a su vez, comprendiendo en profundidad el conocimiento de las distintas disciplinas. Es necesario elegir un determinado género debido a las posibilidades comunicativas que brinda en ciertas circunstancias, ya que este último constituye construcciones sujetas a cambios continuos, determinados por el contexto y la comunidad que lo utiliza; es decir, conforma un marco de acción desde el cual llevar a cabo elecciones de acuerdo al contexto social y la finalidad educativa.

En las universidades argentinas predomina una concepción de la escritura ligada a una práctica omnipresente pero inobservable, es decir, una práctica que se exige, pero que no es objeto de enseñanza (Carlino, 2005). Según la autora, se han creado talleres de escritura y/o cursos de formación en el estudio de ciertas carreras universitarias, cuyos principales destinatarios han sido los ingresantes. No obstante, fueron concebidos como asignaturas remediales por las universidades, con el propósito de contribuir a homogeneizar a la comunidad educativa, de modo que sea posible frenar el desgranamiento de la matrícula de los primeros años. Esto se debe a que, generalmente, se programan en los primeros años de las carreras universitarias, en el marco de asignaturas específicas pensadas por fuera del currículum oficial.

En este sentido, las prácticas de enseñanza de la escritura académica

deberán abordarse desde los géneros discursivos pertenecientes a cada disciplina específica. Desde una perspectiva socio-cognitiva, las estrategias del lector se adaptarán al contexto de la cultura, identificando, a su vez, las finalidades de la propia lectura (Gallardo y Nuñez, 2017).

En correspondencia a la importancia del lenguaje escrito, Wenzel et al. (2019) resaltan al lenguaje como constitutivo de las ciencias exactas, considerando que un estudiante de ciencias duras posee un lenguaje caracterizado por una nomenclatura, simbología, definiciones históricamente establecidas, que, muchas veces presentan significados diferentes a los usualmente atribuidos a una determinada palabra. Por lo tanto, desde la perspectiva que entiende a la escritura como proceso que posibilita reorganizar el pensamiento, estas prácticas enfatizan el desarrollo de habilidades cuantitativas, como la realización de cálculos y resolución de problemas. La riqueza de las prácticas de escritura reside en la posibilidad que otorga a los alumnos a avanzar en el sentido del dominio de entendimientos más abstractos, implicando una apropiación calificada del discurso. De esta manera, posibilitar un correcto uso del lenguaje escrito en las prácticas de enseñanza se conforma en un potencial para aprender ciencias exactas. Asumir que escribir académicamente se trata de una habilidad ya aprendida en los niveles educativos previos es desconocer las desigualdades existentes en el estudiantado

universitario, y desatenderla, contribuye a perpetuarlas, lo que puede obstaculizar el cursado de la carrera o el desempeño profesional, si logra completarla.

En el caso de la carrera de ingeniería, si los estudiantes no demuestran su dominio de la ciencia al hablar o escribir acerca de una situación determinada, difícilmente se organizará su razonamiento científico (Wenzel et al., 2019). Entonces, si un estudiante desea producir un texto, debe reorganizar su pensamiento, encontrando así nuevas relaciones para producir otros conocimientos; porque la escritura se constituye en la práctica como herramienta epistémica. Por esa razón, se pueden pensar acciones globales para favorecer el desempeño académico de los estudiantes en el desarrollo de competencias de escritura y lectura, capacitar a los profesores de disciplinas diferentes para que puedan enseñar efectivamente la lectura y escritura en el dictado de la asignatura, y asistirlos en las tareas de planificación, asignación y evaluación de las tareas escritas propuestas a los alumnos (Valencia, 2012).

Por tanto, es necesario utilizar diferentes instrumentos de escritura para interiorizar y dar significación al contenido en cuestión. Esto se conforma en un desafío en las prácticas cotidianas de enseñanza en la universidad, específicamente en la ingeniería, debido a que, en sus clases, el uso de la argumentación muchas veces se omite en la escritura, frente al predominio de modelos y

secuencias de instrucciones por medio de un lenguaje numérico, fórmulas y gráficos.

Método

En el marco desarrollado, se llevó a cabo un estudio de casos de las carreras de ingeniería mecánica y electrónica en una universidad pública argentina. El objetivo fue relevar las prácticas de escritura académica en dichas carreras propuestas por sus profesores. Vale decir, si la escritura académica es utilizada sólo para recuperar información y resolver ejercicios matemáticos, ignorando su potencialidad para construir y transformar. Esto exige superar en la Ingeniería aquella postura que entiende a la escritura académica ligada a propósitos evaluativos y comunicacionales, y, por otra parte, destacar la necesidad de definir acciones que incorporen a la lengua escrita como una herramienta fundamental para aprender las disciplinas en las ciencias exactas.

Adentrarnos en las trayectorias académicas construidas por los estudiantes y profesores de la carrera de ingeniería requiere analizar tanto condiciones institucionales como las representaciones sociales de la escritura en la Universidad. Por ello, la investigación aborda relacionamente las prácticas de enseñanza de la escritura académica que utilizan los profesores en la carrera de grado, indagando las concepciones que los estudiantes poseen de tal actividad,

junto con las estrategias políticas que avalan determinadas decisiones institucionales y curriculares.

Treinta y cinco profesores y cuarenta y cinco estudiantes de las carreras seleccionadas respondieron encuestas semi-estructuradas de manera online durante el año 2019, complementadas con entrevistas en profundidad realizadas a tres docentes ingenieros reconocidos de la institución, uno de ellos en cargo directivo. Adicionalmente, se realizó una observación no participante a una cátedra de la institución seleccionada.

La muestra con la que se realizó el estudio fue seleccionada de manera intencional, debido a la proximidad a los estudiantes elegidos, y teórica, por la pertinencia de dichos encuestados respecto al objetivo planteado al inicio de la investigación. La Tabla 1 detalla la construcción de los instrumentos para cada una de las técnicas implementadas.

Resultados

La perspectiva docente: una mirada global desde los cuestionarios

Las encuestas reflejan como constante la consideración acerca de la necesidad de que la escritura en los estudiantes de ingeniería sea correcta, precisa, clara, adecuada, breve, directa, eficiente y sin ambigüedades, ya que muchas veces, de ello depende un trabajo bien realizado, o que el mismo avance o se dificulte.

Con respecto a las prácticas de

lectura y escritura de la asignatura donde se desempeñan, un 49% las incluye en su clase, optando por material de estudio, informes de laboratorio, lectura de libros, manuales y artículos técnicos. Por el contrario, un 37% lo hace parcialmente y un porcentaje menor (14%) no lo hace. El siguiente testimonio de un encuestado ilustra la insistencia que tienen algunos docentes para que escriban correctamente en las evaluaciones, justificando el razonamiento, en el trabajo escrito solicitado al fin del cursado en su materia: *“El mismo consiste en investigar un tipo de ecuación que modela un aspecto físico: estudiarla, interpretarla y elaborar un informe sobre la misma. En las demás asignaturas no encuentro una práctica definida para promover la lectura y escritura académica”*. Esto refleja la autonomía de cada cátedra de incluir (o no) a la lectura y escritura. En el gráfico 1 se pueden observar el detalle de los resultados.

Al preguntarles sobre cómo evalúan a sus alumnos, un porcentaje relevante (61%) indicó hacerlo de manera oral y escrita, afirmando que un profesional debe saber comunicarse de ambas maneras. Por otro lado, un 36% lo hace con trabajos escritos y sólo un 3% con exposición oral (gráfico 2).

La perspectiva docente: una mirada en profundidad desde las entrevistas

Los resultados de las entrevistas realizadas se sintetizan en la Tabla 2. Allí se ubican las respuestas individuales

de las entrevistas en correspondencia con el instrumento de análisis común.

Según el directivo (entrevistado B), un gran problema en la carrera lo constituye el hecho de que los profesores no recibieron formación docente, limitando sus actividades a la reproducción de un esquema. A pesar de que existe motivación para ejercer como docentes, no están metodológicamente preparados para planear, ejecutar y evaluar una clase. De esa manera, afirma que la carrera necesita una “ambulancia pedagógica”; capacitaciones rotativas que ayuden en lo básico o reglamentario. También pone en cuestión algunas maneras de evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes. En todo momento resalta la importancia de un currículum más blando, otorgando al estudiante la oportunidad de elegir en un abanico de opciones, de acuerdo a las tendencias modernas, dispuestas a dejar de lado la rigidez. Por eso, se disponen a ampliar las materias denominadas complementarias a 360 horas. Esto se debe a que, según el entrevistado, el ejercicio profesional va cambiando, en correspondencia a esto, también lo debe hacer el docente en sus prácticas de transmisión y evaluación. Respecto a la orientación práctica que caracteriza a la carrera de ingeniería, la asocia a un perfil de ingeniero profesional.

En respuesta a esta tendencia, y desde una postura superadora, la entrevistada C afirma que, en la actualidad, se requiere un ingeniero capaz de transmitir información, tanto

a sus pares como a personas de otros ámbitos. Sin embargo, según ella, la evaluación de estas cualidades no se hace a nivel institucional y queda librada a la decisión de cada cátedra y profesor. Con respecto a la evaluación de la escritura, afirma que existieron (o existen) experiencias puntuales en algunas asignaturas de la carrera.

Respecto al proyecto de investigación final, el directivo menciona que, a pesar de la existencia de un seguimiento constante de los docentes a los alumnos, estos últimos pueden tener dificultades en la autogestión, porque no hay un camino delimitado a transitar para llegar al resultado esperado. La entrevistada A manifiesta que enseñar a hacer un proyecto de investigación es, muchas veces, un problema, porque los estudiantes poseen una estructura, que, de alguna manera el docente tiene que reubicar.

La perspectiva estudiantil

Consultados sobre la existencia de orientaciones, consignas o actividades de los profesores respecto a la escritura, casi la mitad (44 %) de estudiantes respondió negativamente. Del porcentaje restante (56%), un 31% del alumnado reconoce tener pocas orientaciones respecto a esta práctica, mientras que el 25% afirma haber recibido actividades que contribuyan a su aprendizaje de la escritura académica. En los comentarios acerca de las prácticas de escritura que efectivamente involucran las actividades

docentes, mencionan la realización de informes de laboratorio, fórmulas, tablas, gráficos, simbologías, descripciones de procedimientos, entre otras. No obstante, la mayoría de observaciones estudiantiles confluyen en la redacción de trabajos prácticos y escritos finales como consigna predominante. En el gráfico 3 se sintetizan los resultados.

Por otra parte, respecto al *feedback* obtenido en trabajos prácticos de redacción, la mayoría de estudiantes (75%) recibió correcciones además de la calificación, siendo que un 6,6 % no ha recibido ni correcciones ni la calificación. Por último, el 42 % de estudiantes sólo ha recibido correcciones, mientras que el 51% recibió únicamente la calificación de sus escritos.

Al hacer referencia al proyecto final, sólo el 2,2% de los estudiantes se encuentra escribiéndolo, reconociendo lo “tedioso” que les resultaba hacerlo, debido a que, entre otras dificultades, no poseían un vocabulario lo suficientemente “amplio”.

La perspectiva externa desde la observación de clase

Siguiendo los aportes de Delyser (2003), la crítica constructiva del profesorado contribuye a mejorar el discurso escrito. Con respecto a las observaciones realizadas en la institución, se identificó un constante seguimiento por parte de la profesora a los estudiantes en las clases. No obstante, fueron acciones mayormente orientadas a la práctica, al resolver

una operación utilizando el lenguaje simbólico. Si bien expuso un tema y acompañó al alumnado en la resolución práctica de un ejercicio, en su enseñanza la docente empleó recursos para favorecer la comprensión conceptual de esas prácticas en sus estudiantes. Por ejemplo, recordando definiciones teóricas para que sus estudiantes puedan repasar conceptos y luego aplicarlos. Es pertinente mencionar que los estudiantes no escribían dichas conceptualizaciones, sino que las tenían en sus propios cuadernillos, pudiendo acceder a estas de manera recurrente. Si bien evidencia la importancia de conceptualizar antes de operar, no recreaba los conceptos a partir de las mismas, ya que en el contexto de la clase sólo se leían definiciones concretas en voz alta.

Discusión de los resultados

Los docentes plantean que, en las prácticas de enseñanza cotidianas, cada profesor se desempeña de acuerdo a una metodología que depende de sus propias creencias y valoraciones sobre el aprendizaje que considera necesario en el ámbito ingenieril. De esta manera, es posible establecer correspondencias, tanto entre las necesidades del entorno respecto del ejercicio profesional y el ingeniero que se pretende formar, como entre el mencionado perfil de egresado y las prácticas de transmisión y evaluación del docente.

Con respecto a las prácticas de enseñanza que atañen al proyecto

final, punto cúlmine de la formación de grado, tanto docentes como alumnos plantean un seguimiento constante por parte de los profesores. Según estos últimos, las orientaciones tienden a ayudarlos a desplegar argumentaciones que, aun en instancias avanzadas de producción, es sintética y esquemática. De parte de los alumnos, la dificultad surge en su autonomía para llevarlo a cabo, ya que sus respuestas refieren que no hay una prescripción que indique el camino correcto a transitar para lograr un resultado esperado.

De esta manera, los docentes de la facultad afirman que formar profesionalmente a un ingeniero requiere un curriculum flexible, considerando los aportes de asignaturas sociales y humanísticas. No obstante, reconocen que la formación que brindan dichas materias contempla de manera escasa la escritura académica en las prácticas de enseñanza, desaprovechando la posibilidad que brindan las habilidades lecto-escritoras para incentivar a futuros investigadores y acrecentar el propio conocimiento práctico.

Si bien muchos profesores consideran la potencialidad de la escritura como herramienta de aprendizaje, son conscientes de que condicionantes externos tales como escasez presupuestaria o insuficiente apoyo institucional atentan contra sus planes. Un abordaje restringido de las competencias comunicativas acota la proyección laboral y profesional del egresado. En efecto, ¿tienen herramientas para divulgar a través

de ponencias o artículos científicos la amplitud de conocimientos que poseen?, ¿están en condiciones de continuar la formación en el posgrado, con el consecuente énfasis en la investigación? Las preguntas se abren al visibilizar a la enseñanza universitaria acotada a la instrucción de contenidos disciplinares. En concordancia con Gallardo y Nuñez (2017), identificamos la falta de instrucción formal relativa a la estructura de los textos académicos y a su proceso de redacción de acuerdo a los géneros discursivos predominantes. Esto insta a preguntarnos: ¿Por qué no incluirlos en la enseñanza en las ciencias exactas? Las demandas profesionales actuales requieren concebir a las prácticas de escritura como eje transversal a las asignaturas que constituyen el curriculum. Escribir en las disciplinas se conforma en un aspecto sustancial de la universidad, el acceso a una cultura discursiva permite al estudiante construir significados, generando, a su vez, nuevos modos de pensamiento.

En este sentido, es necesario capacitar a profesores para enseñar, no sólo conceptos y definiciones disciplinares, sino también a escribirlos y leerlos a lo largo de la enseñanza en su asignatura (Valencia, 2012). Es importante que el colectivo docente proponga el desarrollo de trabajos escritos y lecturas en sus clases, brindando una estructura de sostén para garantizar los medios para hacerlo. Nadie enseña aquello que no sabe cómo enseñar, por lo tanto, la planificación,

asignación, enseñanza y evaluación de las prácticas de escritura es una cuestión para abordar en la formación de docentes universitarios. Las actividades de leer, escribir y pensar se relacionan de manera intrínseca; es preciso adentrarse hacia formas de abordarlas en su clase durante la formación ingenieril.

Por otra parte, la evaluación no se hace a nivel institucional, relegando al docente a decidir si la inclusión de la escritura en sus criterios de evaluación es pertinente. Respecto a los resultados en nuestras entrevistas, se reafirman los requerimientos de un ingeniero capaz de transmitir información fluidamente, tanto a sus pares, como a personas de otros ámbitos. No obstante, un docente aludió a que muchos estudiantes no realizan exposiciones orales durante la carrera ni aun egresados. Esto se conforma en un problema si un estudiante desea seguir estudiando en posgrados, maestrías y doctorados. Por esa razón, de acuerdo a nuestras percepciones, si los estudiantes no demuestran su dominio de la ciencia al hablar o escribir con un propósito y en el marco de un contexto, difícilmente se organizará su razonamiento científico (Wenzel, et al. 2019).

Los profesores consideran a la escritura como práctica fundamental para realizar idóneamente informes, artículos y proyectos, que puedan ser interpretados por profesionales de otras disciplinas, así como también poder comunicar cualquier tipo de producción científica o tecnológica. Un docente destaca que dichos informes no deben dejar lugar a dudas en su interpretación,

para lograr entenderse, sin requerir de explicaciones adicionales por parte de la persona que los redactó. Las habilidades de escritura que un estudiante requiere dependen de la comunidad discursiva a la que pertenece. Es decir, existe una amplia gama de géneros discursivos que abordan a la escritura de manera diferente, que involucran tanto a la diversidad de comunidades científicas como a profesores de una misma disciplina académica (Mendoza Ramos, 2014).

Conclusiones

El trabajo de campo realizado a partir de esta problemática puso de manifiesto que parte del colectivo docente le asigna a la escritura el potencial de contribuir al aprendizaje. La pregunta de un docente evidencia a la escritura como práctica ineludible en el campo de las ingenierías “Si no, ¿cómo te comunicas?”. Aquí el profesor demuestra la imposibilidad de lograr una plena comunicación si se omite el papel esencial de la escritura. Como generalidad, observamos la importancia de dicha habilidad en el ingeniero, en tanto le posibilita comunicarse con otros y difundir sus ideas, procedimientos, resultados e informaciones, las cuales conforman actividades principales de su perfil profesional. Aquí se explicita la inacabada relación entre sociedad y conocimiento, educación superior y sociedad, y educación

superior y conocimiento de la que habla Barnett (2001). El autor plantea que los cambios del curriculum universitario se orientan desde el mismo sistema social, dilucidando un sistema de educación superior centrado en el mercado, el que, en estrecha ligazón con la sociedad, provee información para operar en éste. De esta manera, se convierte en un banco de conocimiento, entendiéndose como un producto acabado, garante de habilidades, competencias y flexibilidad. En correspondencia al acelerado avance científico y tecnológico, el mercado laboral otorga importancia al desarrollo de habilidades que involucren capacidades para “hacer”. En este sentido, entendemos que se estiman en mayor medida contenidos experienciales en la carrera de ingeniería. No obstante, deteniéndonos a analizar la importancia una formación integral en el ingeniero, contemplando allí la existencia del área social, nos preguntarnos por el lugar del lenguaje escrito en las prácticas ingenieriles. Deseamos profundizar el análisis de ausencias que perduran en los planes de estudio de ingeniería para que futuros profesionales puedan elaborar sus discursos correctamente en su contexto laboral. Como ejemplos se puede nombrar a la alfabetización académica, entendida como actividad orientada a la investigación, o la escritura entendida como herramienta epistémica, garante de aprendizaje a los estudiantes en la carrera.

Consideramos que sería interesante pensar en prácticas de enseñanza que involucren escribir antes y después

de realizar un ejercicio práctico, permitiendo comprenderlo y re-definirlo. Sin embargo, destacamos que una minoría refiere a la importancia de la escritura respecto al recorrido formativo de los estudiantes en la universidad. Algunas respuestas afirman que son pocos los que pueden expresarse fluidamente, con un lenguaje técnico y formal. Esto revela lo planteado por Carlino (2005), quien afirma que el lenguaje científico exige una reflexión consciente de su uso, entendiendo a ese proceso como un espacio de producción de significados. Es necesario problematizar las respuestas obtenidas en los cuestionarios, preguntarnos la razón por la que sólo pocos estudiantes se expresan de manera fluida, incluso en un lenguaje propio del ámbito ingenieril, de carácter técnico o formal. Por el contrario, según lo establecido por encuestados, muchas veces, los enunciados de estudiantes no se corresponden con aquello que escribieron, o no pueden escribir en lenguaje matemático lo que desean expresar. En este sentido, considerando los aportes de Aitchison y Lee (2006), comprendemos a la escritura como un espacio en el que se exponen dificultades de conceptualización.

Una recurrencia en las entrevistas fue la percepción generalizada, por parte de los docentes, de vastas aptitudes de escritura en los estudiantes, al dar por supuesto que ya saben expresarse. Es posible que la causa de estas concepciones sea la falta de habilidades de escritura en

los propios docentes de la carrera, que impiden la detección de dicha dificultad en sus alumnos para poder subsanarla, pensando nuevas estrategias que fomenten el proceso de redacción. Por eso, en las entrevistas se declama la importancia que conlleva pensar en prácticas de enseñanza que contemplen actividades de escritura, e involucren la interpretación de datos cuantitativos, con el fin de lograr que el estudiante organice sus ideas, permitiéndole relacionar datos y expresar concepciones de manera efectiva.

Por último, es importante destacar que la mayoría de los docentes asocia la importancia de las habilidades de escritura con el futuro desempeño laboral. Todo ámbito profesional requiere de una escritura correcta, precisa, clara, adecuada, breve, directa, eficiente y sin ambigüedades. No obstante, respecto a la actividad profesional del ingeniero, la escritura es una práctica fundamental para realizar idóneamente informes, artículos y proyectos, con el fin de ser interpretados por profesionales de otras disciplinas, así como también poder comunicar cualquier tipo de producción científica o tecnológica. En base a los resultados obtenidos se constituye la demanda de considerar a la escritura académica como una práctica transversal a la enseñanza de las disciplinas específicas de las carreras de ingeniería mecánica y electrónica. Al entenderla como herramienta epistémica, promoverá un perfil profesional más diversificado. Y al hacerse cargo de ello, contribuirá a una educación más igualitaria.

Notas:

(1) Estudiante avanzada en el Profesorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Dirección postal: Oroño 282, Cañada de Gómez, Santa Fe, Argentina. C.P: 2500 nadalmacarena@gmail.com

(2) Estudiante avanzada en el Profesorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. naraalegre1997@gmail.com

(3) Estudiante avanzada en el Profesorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. flopyrosso@hotmail.com

(4) Profesora, Licenciada y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Magister por la Universidad de Barcelona. Estancia posdoctoral en la Universidad Católica de Leuven, Bélgica. En la actualidad se desempeña como Profesora Titular de la Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario, e Investigadora del CONICET, Cat. Independiente, en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE). E-mail: pozzo@irice-conicet.gov.ar

Referencias bibliográficas

AITCHISON, C. y Lee, A. (2006). "Research writing: Problems and pedagogies". *Teaching in Higher Education*, 11(3), 265-278.

BARNETT, R. (2001) *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

CARLINO, P. (2003). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. II Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Chile de Valparaíso. 5-9 de mayo de 2003. Disponible en <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/239-la-experiencia-de-escribir-una-tesis-contextos-que-la-vuelven-m-s-difcilpdf-OGf01-articulo.pdf>.

CARLINO, P. (2004). "Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles". *Educere*, 6(20), pp. 409-420 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Disponible en: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/246-alfabetizacion-academica-un-cambio-necesario-algunas-alternativas-posiblespdf-d9Ebl-articulo.pdf>.

CARLINO, P. (2005). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina. I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires. Disponible en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/92.pdf>

CARLINO, P. (2006). La escritura en la investigación. Documento de trabajo N° 19. Universidad de San Andrés, p. 1-43. Disponible en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/66.pdf>

DELYSER, D. (2003). "Teaching graduate students to write: a seminar for thesis and dissertation writers". *Journal of Geography in Higher Education*, 27(2), 169-181.

FLORES, M. A. (2014). "La competencia comunicativa escrita de los estudiantes de ingeniería y la responsabilidad institucional". *Innovación Educativa*, 14(65), 44-59.

Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n65/v14n65a4.pdf>.

GALLARDO-SABORIDO Y NUÑEZ-ROMÁN (2017). *Escribir en las disciplinas*. Madrid: Síntesis.

MENDOZA RAMOS, A. (2014). "Las prácticas de evaluación docente y las habilidades de escritura requeridas en el nivel posgrado". *Innovación Educativa*, v. 14, n.66, 147-176.

POZZO M.I. (2019a). Incidencia de las trayectorias disciplinares en la escritura en el posgrado: la perspectiva de los estudiantes. *Revista Linguagem & Ensino*, 22(3), 809-834. Universidad Federal de Pelotas. Disponible en: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/16676>.

POZZO, M.I. (2019b). Challenges in Postgraduate thesis writing in Engineering and Computer careers. Students' and teachers' perspectives. *Proceedings of the III IEEE World Engineering Education Conference, Region 9 (EDUNINE 2019)*, 413-416. New York: Institute of Electrical and Electronics Engineers -IEEE-. Disponible en: <http://www.proceedings.com/50897.html>

REINOZO, M.; Benavides, S. (2011). "La lectura: Herramientas para la alfabetización académica de los estudiantes de ingeniería". *Educere*, 15(51), julio-diciembre, 2011, pp. 369-378 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Disponible en: www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/356/35621559007/1

VALENCIA, A (2012). "El problema de la comunicación en Ingeniería: El caso de las Universidades en Colombia". *Revista Ingeniería y Sociedad*, (5), 39-45.

WENZEL, J. S., MARTINS, J. L., y Bratz, G. E. (2019). "A prática da escrita na formação inicial de professores de química". *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, vol. 9, pp. 1-16. Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Cerro Largo, RS, Brasil. Disponible en: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2482>

Gráficos y tablas (en orden de aparición en el texto)

Tabla 1. Criterio de confección de instrumentos por técnicas

Técnicas	Instrumentos	
Cuestionarios semiestructurados dirigidos a estudiantes	¿Se encuentra escribiendo un Proyecto de Tesis o una Tesis? ¿En qué punto (por incipiente que sea) de la escritura del proyecto o la tesis se encuentra? ¿Qué dificultades (si hay alguna) tiene para escribir el Proyecto de Tesis o la Tesis?	
	En el cursado de la carrera, ¿Obtuvo u obtiene orientaciones docente/consignas/ actividades que le permitiesen aprender y mejorar su escritura académica?	
	Luego de realizar trabajos de redacción, ¿Recibió de parte de los docentes: sólo calificación/correcciones/correcciones y calificación/ni correcciones ni calificación? ¿Cómo evalúa a sus alumnos?	
Cuestionarios semiestructurados dirigidos a docentes	¿Incluye prácticas de lectura y escritura académica en la materia que enseña?	
Observaciones a clases	Descripción de la clase: expositiva o narrativa.	
	Actividades que propone la docente y expectativas respecto a sus alumnos/as.	
	Soportes y fuentes de datos, utilizados como material didáctico en la clase.	
	Instancias evaluativas.	
Entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes ingenieros de la carrera.	Entrevistado B	¿Qué tipo de enseñanza predomina en las clases de la carrera? ¿Con qué finalidad se lleva a cabo una investigación final en la carrera de Ingeniería Mecánica?
	Entrevistadas A y C	¿Qué tipo de ingeniero pretende formar la carrera? Según tu criterio, ¿Qué cualidades debe poseer el graduado? ¿Cómo se evalúan esas cualidades? ¿Evalúan la escritura de los alumnos? Es decir: ¿Tienen en cuenta la expresión escrita o apuntan exclusivamente a los resultados?

Gráfico 1. Resultados del cuestionario a docentes acerca de las prácticas de lectura y escritura

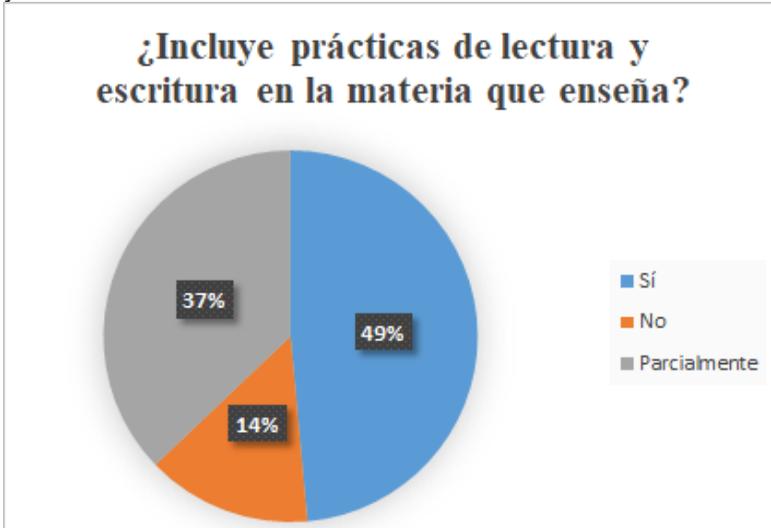


Gráfico 2. Resultados del cuestionario a docentes acerca de la forma de evaluación

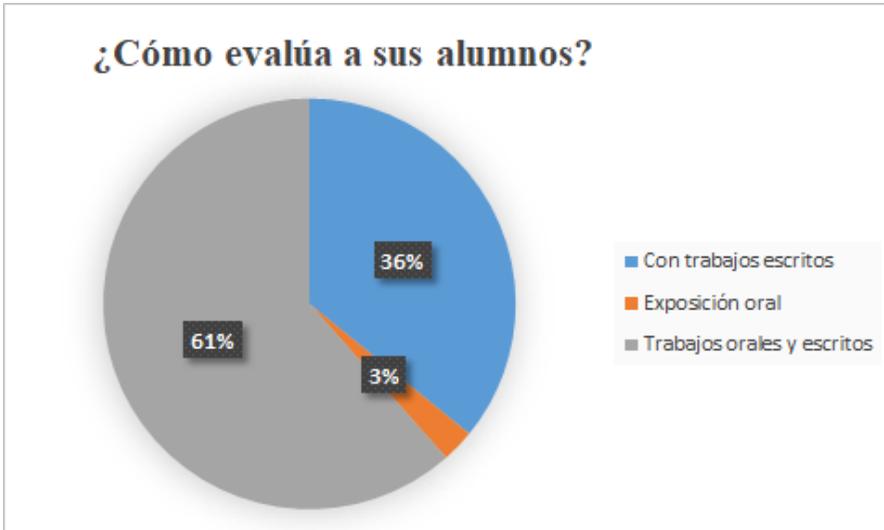


Tabla 2. Resultados derivados de las entrevistas realizadas

Posiciones respecto a la enseñanza de la escritura	Argumentos	Entrevistados	B	C
		A		
Justifica implícitamente despreocuparse por la escritura en la universidad	Enseñanza:			
	A través de programas compensatorios			
	Asuntos de especialistas			
	Se exige a escribir pero no se enseña (evaluación disociada de la enseñanza)			
Fundamenta explícitamente ocuparse de la escritura en la universidad	Se asume como responsabilidad institucional			
	Se asume como compromiso dentro de las asignaturas			
	Se evalúa a la escritura aprovechándola como situación de enseñanza			

*Adaptado de Carlino (2005)

Gráfico 3. Resultados del cuestionario a estudiantes



Docentes y estudiantes en busca de respeto. Un análisis de los vínculos intergeneracionales en contextos de desigualdad de las escuelas secundarias argentinas

Teachers and students looking for respect. An analysis of intergenerational links in contexts of inequality in Argentine secondary schools

Andrea Iglesias¹ y Verónica Silva²

Resumen

Este artículo aborda las relaciones de respeto en los vínculos intergeneracionales entre docentes y estudiantes de escuelas secundarias a la que asisten jóvenes de sectores populares. Se retoman para ello dos investigaciones doctorales recientes. La primera, analizó la relación entre las trayectorias de formación docente y las estrategias de inserción laboral de profesores/as principiantes que se insertan en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La segunda, indagó los vínculos de respeto que se despliegan en escuelas secundarias urbanas periféricas en las Ciudades de La Plata y Posadas desde la perspectiva de los/as jóvenes estudiantes. Desde un enfoque cualitativo, a partir de entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes, y observación participante en escuelas secundarias y en espacios de formación docente, ambas investigaciones indagaron los vínculos entre estudiantes y docentes en el contexto de la obligatoriedad del nivel y las desigualdades existentes.

Summary

This article addresses the relationships of respect in intergenerational ties between teachers and students in secondary schools attended by young people from slums. Two recently completed PhD investigations are retaken for this. The first one analyzed the relationship between teacher training trajectories and job placement strategies for beginning teachers who are inserted in secondary schools in the City of Buenos Aires. The second, investigated the bonds of respect that are displayed in suburban secondary schools in the cities of La Plata and Posadas from the perspective of young students. From a qualitative approach, based on in-depth interviews with teachers and students, and participant observation in secondary schools and in teacher training institutes, both investigations investigated the links between students and teachers in the context of obligatory level and existing inequalities. The results indicate, on the

Los resultados indican, por un lado, que los/as jóvenes de sectores populares demandan a sus docentes ser reconocidos/as como sujetos de aprendizaje. Consideran a la escuela como un espacio de aprendizaje y vinculan la exigencia académica con un símbolo de respeto que los/as dignifica. Por otro lado, los/as docentes principiantes asocian la falta de respeto con distintas prácticas de sus colegas que los/as disgustan, primando el ausentismo y la falta de compromiso con la tarea. También, identifican como una falta de respeto actitudes de sus estudiantes, ligadas al desinterés y a transgresiones de los códigos de civilidad.

Palabras claves: profesores; estudiantes; desigualdad educativa; respeto; escuela secundaria

one hand, that young people from popular areas ask their teachers to be recognized as subjects of learning. They consider the school as a learning space and link academic demands to a symbol of respect that dignifies them. On the other hand, beginning teachers associate a lack of respect with different practices that they dislike from their colleagues, prioritizing absenteeism and a lack of commitment to the task. They also identify certain attitudes from their students, linked to disinterest in their classes, as a lack of respect towards their work.

Keywords: teachers; students; educational inequality; respect; secondary school

Fecha de Recepción: 17/08/2020 Primera Evaluación: 29/09/2020 Segunda Evaluación: 14/10/2020 Fecha de Aceptación: 10/11/2020

Introducción

En el presente artículo³ nos proponemos abordar las relaciones de respeto en los vínculos intergeneracionales entre docentes y estudiantes de escuelas secundarias de gestión estatal y privada a la que asisten jóvenes de sectores populares. Para ello, retomaremos aquí dos investigaciones doctorales finalizadas recientemente⁽⁴⁾. La primera⁽⁵⁾, abordó la relación entre las trayectorias de formación docente (inicial y continua) y las estrategias de inserción laboral de los/as profesores/as principiantes (de Historia, Geografía y Letras) que se insertan en las escuelas secundarias (de gestión estatal y privada) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). La segunda⁽⁶⁾, analizó los vínculos de respeto que se despliegan en escuelas secundarias urbanas periféricas en las Ciudades de La Plata y Posadas desde la perspectiva de los/as jóvenes estudiantes.

Desde un enfoque cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2006), a través de entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes, y observación participante de clases del ciclo inicial y superior de distintas escuelas secundarias y de espacios de formación docente, ambas investigaciones indagaron las particularidades de las transformaciones suscitadas por la obligatoriedad del nivel medio (Bracchi y Gabbai, 2009; Southwell, 2020), conjuntamente con los cambios recientes en el sistema formador argentino (Birgin y Charovsky, 2013), y la expansión de la educación superior en la región (Ezcurra, 2011).

En este contexto, problematizamos aquí el vínculo intergeneracional entre docentes y estudiantes que ocurre en el marco de la relación pedagógica, centrándonos en las especificidades que asume la construcción de este vínculo en las escuelas secundarias de sectores populares. En ambas investigaciones observamos que estas relaciones se encuentran atravesadas por profundas desigualdades (Kessler, 2014).

A partir de la obligatoriedad del nivel medio en la Argentina, sancionada por la Ley de Educación Nacional (LEN) en el año 2006, se suscitan una serie de transformaciones (Montes y Ziegler, 2012). Su matriz fundacional (inicialmente pensada para las elites) entra en tensión con los/as jóvenes que hoy asisten a la escuela secundaria (Southwell, 2011), muchos de ellos/as son la primera generación de sus familias en concluir sus estudios. En tal sentido, las escuelas secundarias públicas de gestión estatal, e incluso privadas parroquiales, a la que asisten los/as jóvenes de sectores populares aparecen en algunas situaciones subsumiendo la función de la enseñanza a un rol asistencial.

Nos preguntamos entonces cómo se construyen hoy los vínculos de respeto entre estudiantes y docentes en las escuelas secundarias argentinas, y qué ocurre con la (re)producción de las desigualdades allí. Partiendo de esta problemática, desarrollamos en este artículo dos núcleos de sentido sobre el respeto en las relaciones intergeneracionales entre docentes y

estudiantes.

En el primer núcleo, trabajaremos los sentidos que adquiere la construcción del respeto como desafío para el trabajo docente. Para ello, observaremos desde la perspectiva de los/as docentes entrevistados/as las distancias entre las acciones de principiantes y experimentados/as, así como las situaciones que desalientan su tarea en relación a las “faltas de respeto” que identifican en los/as estudiantes.

El segundo núcleo, se centra en las disposiciones que favorecen la respetabilidad de la figura docente desde la perspectiva de los/as estudiantes. Allí encontraremos referencia a las buenas prácticas docentes que favorecen vínculos de respeto en el aula y que dan lugar a la construcción del conocimiento en la clase, y por lo tanto, favorecen el derecho a la educación secundaria en contextos de desigualdad.

A continuación, realizaremos primero una breve introducción a la temática y el estado de las investigaciones sobre el respeto y los vínculos en la escuela secundaria, para luego centrarnos en los dos núcleos de sentido mencionados, arribando finalmente a las principales conclusiones sobre los relatos de los/as entrevistados/as.

Respeto y vínculos intergeneracionales

Abordar la temática del respeto

implica aproximarse a los sentidos que adquiere vivir juntos/as en la escuela. Diversas investigaciones que indagan la convivencia en el ámbito escolar, dan cuenta de cómo la exigencia de respeto aparece como una demanda tanto en docentes como en estudiantes (Viscardi & Alonso, 2013; Núñez, 2011; Paulín, 2013). En el caso de los/as adultos/as, esta solicitud se vincula con valores conservadores que históricamente estructuraron el mundo escolar y que han entrado en crisis (Viscardi & Alonso, 2013; Núñez, 2011). Para los/as estudiantes, en cambio, la solicitud de respeto se relaciona con el pedido de un trato recíproco e igualitario (Martuccelli, 2009). El pedido de respeto coloca en el centro de la escena los códigos de comportamiento social, “las buenas maneras”, las normas de civilidad. En este sentido, consideramos que estos modos se encuentran actualmente en proceso de redefinición.

Por otra parte, cuando hablamos de respeto, hacemos referencia también a la solicitud de reconocimiento: sentirse existente para el otro. Según Honneth (2010), el progresivo aumento del pedido de reconocimiento en la esfera social pone de manifiesto las diversas formas de negación de la subjetividad y sus efectos negativos en el desarrollo del autorrespeto. Entendemos que el respeto, en tanto expresión de reconocimiento intersubjetivo (Sennett, 2003), plantea una discusión acerca de cuáles son las características deseables de los vínculos que los sujetos forjan entre sí. A este respecto, consideramos que en el espacio escolar estas tensiones cobran testitura

en los diferentes conflictos cotidianos, en tanto la escuela es un espacio que distribuye reconocimiento (Southwell, 2018).

La literatura especializada sobre la temática (Kaplan, 2013; di Napoli 2019; Paulín, 2013), da cuenta de que el trato social es uno de los núcleos de conflictividad más preponderantes en las escuelas secundarias, tanto a nivel intergeneracional como intrageneracional.

Entre las hipótesis que buscan explicar la “crisis” de las relaciones entre adultos/as y jóvenes, se señala especialmente el debilitamiento progresivo de los modelos tradicionales de autoridad (Gallo, Agostini y Míguez, 2015; Orce, 2009). La democratización de los vínculos sociales implica el fin del orden social tradicional, lo que trae como consecuencia que la autoridad deba basarse en nuevos criterios y que su sustento sea más endeble (Martuccelli, 2009). En tal sentido, la tradición deja de tener fuerza articuladora para orientar las acciones, por tanto, las interacciones entre las personas se vuelven más espinosas, difusas y contradictorias (Martuccelli, 2007).

Consideramos que las demandas de respeto que solicitan los diferentes actores del espacio escolar pueden ser leídas como la manifestación de cierta sensibilidad de época. Creemos que hay una interrelación entre las percepciones de los sujetos y sus umbrales de sensibilidad (Eliás, 1987). Las expresiones de respeto forman parte de un proceso socio-histórico que genera disposiciones sociales y morales en los sujetos. Dichas disposiciones delinear

modos específicos de trato social, formando parte de una configuración emotiva de matriz sociocultural e histórica (Kaplan & Silva, 2016).

En los tiempos actuales, las relaciones intergeneracionales en la escuela están atravesadas por una disyunción de corte generacional (Southwell, 2018). Una de las consecuencias de estas transformaciones se hace visible en las dificultades con las que muchos/as docentes se enfrentan al momento de dar clases, expresadas en malestares, agotamientos, “no poder dar la clase”. En el mismo sentido, el desprestigio que vive hoy la figura docente, en el marco de la crisis del programa institucional (Dubet, 2010), subraya la importancia que adquieren los marcos de regulación institucional, como por ejemplo los Acuerdos Institucionales de Convivencia(7), al momento de construir vínculos de respeto entre los diferentes actores. Como veremos en los apartados siguientes, consideramos que si no se propone una construcción colectiva sobre esta temática, la respuesta deja de ser institucional y la construcción de respeto reposa en el propio trabajo subjetivo e individual del docente. A continuación, abordaremos las tensiones que se ponen de manifiesto en las relaciones intergeneracionales y que tienen como eje central las solicitudes de respeto entre los/as diferentes actores escolares.

Primer núcleo de sentido: el respeto como desafío para el trabajo docente
El “desinterés” y la “falta de respeto” de los/as estudiantes

Como planteamos en líneas precedentes, la construcción del respeto en la escuela secundaria implica un desafío para el trabajo docente. Una de las fragilidades sobre las que se asienta este desafío guarda relación con el carácter recíproco y relacional que estructura las prácticas de respeto (Martuccelli, 2007; Sennett, 2003). En este sentido, al consultar con los/as profesores/as(8) qué desalienta su tarea, entre las respuestas aparece con fuerza la “falta de respeto” de los/as estudiantes. Aquí encontramos elementos de diverso orden, pero todos poseen como denominador común que los/as docentes consideran que el desinterés de los/as estudiantes se constituye como una “falta de respeto” a su trabajo, las horas invertidas, su formación, entre otros. Veamos algunos ejemplos:

E:- ¿Qué cosa te desalienta?

D:- La falta de respeto muchas veces. Y el desinterés. Sobre todo la falta de respeto, me enoja. Me pone de mal humor. Saca lo peor de mí.

E:- ¿A qué te referís con falta de respeto?

D:- Falta de respeto para con sus compañeros. Conmigo. Pasó un montón de veces que los tipos me insultaron porque les puse uno.

E:- ¿Los alumnos?

D:- Los alumnos, sí. Y eso me enoja, me enoja, me enoja, me enoja. Que les des una prueba y te la tiren al tacho. O vos te mataste haciendo una prueba y el tipo te la da en blanco. Bueno, eso es falta de respeto también.

E:- ¿Cuándo te entregan la hoja en blanco?

D:- La hoja en blanco, por ejemplo me pasó la clase pasada. Les expliqué un tema y les tomé el mismo tema. O sea el mismo cuadrito que había dado, lo mismo. En blanco, veinte. Listo, ya está. Si vos no estudiaste lo mismo que yo te di, y te dicté la prueba la clase anterior, el responsable no soy yo, sos vos, que ni siquiera estudiaste lo mínimo. Eso me enoja, me desalienta (Entrevista Demián, 25, I, E, P, 4 años y 3 meses).

En los relatos se observan elementos de distinta índole, pero prima este sentimiento de que el comportamiento adolescente en el aula es “hacia” o “contra” el docente. Se desprende de estas palabras lo que se conoce como el fenómeno del “malestar docente” (Cordié, 2007). En el relato de Demián, como planeábamos desde los aportes de Honneth (2010), la construcción del respeto está asociada a la solicitud de reconocimiento, en este caso, de su dedicación y trabajo para con los/as estudiantes. Surge de allí un sentimiento de enojo, bronca, frustración con la tarea profesional (Cordié, 2007). Nuevamente, aparece a tono personal, y sobre la espalda del docente, esta responsabilidad de generar el “interés” de los/as estudiantes:

El desinterés. Que a veces estás

con pibes que no quieren saber nada. Le pones la mejor de las voluntades y ves que están viendo para otro lado y no te das ni bola. No poder entrarles. En ese sentido se me complica mucho porque quizás me siento muy responsable. Estoy ahí tratando de educar, entre comillas, o estamos tratando de aprender juntos. Cómo poder yo enseñarte y vos aprender. Y eso es lo que me duele, que no haya voluntad del otro lado (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años).

Como refiere Sennett (2003), el trato respetuoso no se consigue a través de una orden unilateral, sino que forma parte de una negociación intersubjetiva que requiere de un esfuerzo expresivo por parte del actor para que su destinatario pueda sentirlo de modo indiscutible. Hay también allí una imposibilidad de alejarse de la situación y lograr una reflexión sobre la propia práctica, entendiendo que esas proyecciones que el estudiante realiza sobre el/a docente refieren en realidad a la figura del adulto en tanto autoridad (Lorenz, 2019).

Te podés bancar el viaje, te podés bancar que te paguen poco, te podés bancar un montón de cosas, pero lo más feo es el desinterés de, para mí, de los chicos, cuando encontrás desinterés y no encontrás la vuelta para que les interese (Entrevista María, 22, U, G, E y P, 7 meses).

Observamos que se juegan aquí otros elementos, propios de la crisis que atraviesa la escuela secundaria ante el resquebrajamiento del programa institucional (Dubet, 2006), que recae muchas veces sobre la figura docente. Es allí donde los/as docentes sienten que el tan mencionado “desinterés” se identifica con

sus clases o sus maneras de ejercer el oficio, cuando en realidad podríamos analizar que el “aburrimiento” de los/as estudiantes refiere a la institución escolar en sí, pero es el /a docente quien la encarna en el aula (Simons y Masschelein, 2014).

Aquí es interesante mostrar algunas diferencias con la perspectiva de los/as estudiantes(9), donde la “falta de respeto” se identifica con otras prácticas. Entre las más mencionadas, por ejemplo, cuando no se dirigen con respeto hacia sus docentes y manifiestan diversas maneras de transgredir los códigos de civilidad (Elias, 1987). En los relatos observamos desde situaciones que implican, “mucho confianza”, o bromas y chistes vinculados con “pasar el aburrimiento” de la clase; hasta situaciones de gritos e insultos para con los/as profesores/as.

En otras situaciones, los desafíos de los/as estudiantes ponen en cuestión la palabra del adulto. En algunos casos se trata simplemente de negarse a salir del aula, por ejemplo, ante un llamado de atención. En otras situaciones el desafío llega mucho más lejos, desde insultos y burlas, hasta transgresiones desde la corporalidad. Algunos/as estudiantes, especialmente los varones, desafían al docente afirmándose en el coraje y la superioridad física.

E: Pensando en esto ¿vieron situaciones donde los alumnos le faltan el respeto a los profes?

V: Siempre, todo el tiempo. Antes no, pero últimamente que no había autoridad, estaba el preceptor solo. No estaba la directora, no estaba la secretaria, no estaba la otra preceptora, nada, estaba el preceptor solo. Ni al preceptor le hacían caso. Un día un compañero le hizo frente de irse a las manos y no había nadie. Frente le hizo, o sea lo empezó a insultar.

C: Encima le decían narigón, viejo de mierda...

(Entrevista, Victoria y Carla, 3er año, Posadas)

E:- ¿Y qué cosas dicen los alumnos?

G:- Por ejemplo el profesor le dice “dale, entrá”, o “si no llamás a la directora vos, llamá a la concha de tu má”, le dicen así. El profesor dice “listo, está bien”, cierra la puerta, sigue con la clase. Y chau, si vos no entraste, te van amonestaciones y te pone un cero. Eso es lo que dice el de Físicoquímica por ejemplo.

E:- ¿Esa forma le funciona al profe?

G:- No. Lo sigue haciendo. Un compañero, el Chino, ese... bueno, ese va y no le hace caso al profesor.

E:- Nunca le hace caso.

G:- Pero ese le faltó el respeto de putearlo, así como yo te dije, pasó el año pasado.

(Entrevista, Guillermina, 3er año, La Plata).

Construir autoridad actualmente es una labor compleja para los/as

docentes, como hemos mencionado, las relaciones intergeneracionales se caracterizan hoy por el resquebrajamiento de la tradición como fuente normativa de las prácticas sociales (Míguez & Gallo, 2013; Martuccelli 2009). En muchas ocasiones, los/as profesores/as terminan desarrollando respuestas individuales frente a un problema colectivo, quedando depositada la construcción de la respetabilidad en los rasgos personales y de carácter de los/as docentes, como el humor, la vulgaridad, la fachada autoritaria. Dichas estrategias individuales buscan restablecer cierto orden perdido, a veces funciona y a veces no. En muchas oportunidades estas cuestiones generan desgaste, frustración y agotamiento, por ello es que creemos necesario apelar a la búsqueda de consensos y criterios comunes que favorezcan la construcción de vínculos de respeto. Destacamos nuevamente la importancia de que sea una construcción colectiva que forme parte de un proyecto institucional.

Prácticas que disgustan: el “desgano” docente y la demanda por aprender de los/as estudiantes

Entre los/as docentes también podemos observar estas tensiones intergeneracionales que mencionamos al comienzo. En el caso de los/as profesores/as principiantes (Menghini y Negrin, 2015), se observa en las entrevistas su preocupación por distanciarse de lo que categorizamos como “prácticas que disgustan”. Éstas se caracterizan por lo que ellos/as denominan una cierta “contaminación” que como principiantes sienten al entrar en contacto con docentes

experimentados/as (es decir, aquellos/as que poseen mayor antigüedad), que asocian particularmente con un cierto “desgano” por la tarea que acarrea la sobrecarga y las condiciones laborales.

Dentro de los tópicos más mencionados figuran el denominado ausentismo, el desinterés, la sobrecarga de trabajo que impide realizar a conciencia la tarea debido al desgaste físico y mental de la docencia, al igual que señalan investigaciones locales (Menghini, Migliavacca, Más Rocha, 2016). A diferencia de lo que plantean investigaciones de la región, acerca de que estos/as docentes, una vez acoplados/as a la dinámica institucional, tienden a reproducir los mecanismos consolidados por las tradiciones propias de los/as más experimentados/as (San Martín Cantero y Quilaqueo Rapimán, 2012), vemos aquí cómo los/as principiantes se distancian de actitudes de sus colegas con mayor antigüedad.

Tienen ya una desidia, una falta de interés. Y dan básicamente lo que tienen que dar, escriben el pizarrón, se sientan y que los chicos se arreglen más o menos como puedan. Y así van a cumplir horario. Esto pasa muchísimo, todos los conocemos y los vemos (...) Bueno, no quisiera llegar a eso (...) son contrarreferentes (...) creo que son docentes perezosos, o docentes indolentes, o docentes que no les interesa dar clases (Entrevista Lara, 35, I, G, E, 3 años).

A mí me pasa que a la tarde soy preceptor y estoy en otro espacio, y veo otros profesores, tengo otro contacto con los profesores. Y encuentro cada cosa

que es madre de Dios (enfatisa) (...) suena el recreo y el profesor se tarda mucho, pero he visto profesores que directamente se quedan, o empiezan a deambular por el colegio tratando de esconderse. O sea, decís ¡“Flaco”! (...) ¿Cómo educás un pibe así? Porque después el pibe entiende hasta cierto punto que es una pérdida de tiempo, si la profesora nunca viene, se pone a leer el diario, mientras tira un trabajo. (...) Y eso trato de no hacerlo (...) porque respeto mi trabajo, y trato de ser lo más responsable posible (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años).

Como observamos en los relatos, las prácticas que disgustan de los/as colegas son variadas, pero en todas ellas aparece como factor común la “falta de respeto”, que esta vez no es de docentes hacia estudiantes sino de los/as profesores/as hacia su trabajo o hacia los/as colegas. Deseamos aclarar que no desconocemos aquí la problemática de las condiciones laborales de los/as docentes, la sobre carga de trabajo, el fenómeno denominado “profesor taxi”, entre otros tantos elementos que podríamos mencionar (Menghini, Migliavacca, Más Rocha, 2016). Sin embargo, lo que observamos en los relatos de los/as entrevistados es que no se refieren sólo al respeto en tanto fenómeno intersubjetivo (vincular), sino que sus palabras remiten al respeto por el propio trabajo (Sennett, 2003). Ligado a ese “desgano” aparecen diversos comportamientos hacia los/

as estudiantes. Mostremos algunos ejemplos:

Los profesores los vi desganados, como rindiéndose con cursos problemáticos. No sé si porque muchos les quedan cinco años para jubilarse y no quieren saber más nada, o qué. Pero también había un chico joven, que tendrá veintiseis años, recibido, y también hablaba como si los pibes eran una peste. Por eso yo no vi buena predisposición de los profes (...) Si sabés que una piba lo está pasando horrible en su vida vos no la podés dejar así. No, denle un apoyo. O a los chicos que repitieron (...) “a ver, ponele uno entonces ya se va, nos lo sacamos de encima” (Entrevista Gimena, 23, I, E, E y P, 4 meses).

Como adelantamos, hay un conjunto dentro de estas prácticas que disgustan, al igual que muestran investigaciones de la región (Rockwell, 2011), que se refieren específicamente al ausentismo. Una de las características de los/as principiantes justamente es su poca permanencia en las escuelas dada la inestabilidad que genera ser suplente. Esto también les permite vivenciar las “prácticas que disgustan” asociada a esto:

Tuve una docente que yo la reemplacé (...) Y la profesora, no sé, en el temario tenía por lo menos catorce, quince faltas, tenía todas las horas concentradas dentro de esa escuela en varias materias. Se

pidió licencia porque se fue de viaje (...) O llegaba al aula y se ponía a usar el teléfono delante de los chicos. O salía a caminar, o salía a fumar un cigarrillo afuera. Y bueno. Y después lo más loco fue cómo los evaluó. Los evaluó por orden alfabético (Entrevista Felipe, 30, I, E, E y P, 2 años).

Vinculado al ausentismo, y específicamente cuando este fenómeno es recurrente en una escuela, aparece como causa de las situaciones de conflicto entre los/as estudiantes: “porque si los pibes los tenés ahí, empiezan a perder horas, y empiezan a quedarse ahí mucho tiempo, y empiezan a ser conflictivos. Un aula con pibes cuatro horas sin clase te querés matar. No hay pibe que resista (...) me asombra mucho. Hay días que están cuatro horas en el colegio haciendo nada (Entrevista Adrián, 34, U, G, E y P, 4 años).

Desde la percepción de los/as estudiantes, este fenómeno del ausentismo también aparece asociado a la “falta de respeto”. Subrayan en las entrevistas que si los profesores no explican o faltan a las clases, ellos/as no aprenden. Esta mirada predomina, sobre todo, en los/as estudiantes del ciclo básico de la escuela secundaria.

M: No me gusta cómo enseñan.

E:- ¿Por qué?

M:- (...) no te saben explicar. Porque pedís una ayuda y no te la dan. No te saben explicar.

E:- ¿Los profes?

M:- Sí. (...) El de A [se refiere a la asignatura que da el profesor] no viene nunca (...) Y los viernes no viene. Y nos pone siete, pero para mí el siete no me sirve. Porque yo

no estoy aprendiendo nada de él. Y yo quiero aprender (...) Pero mi mamá nunca tuvo la oportunidad de estudiar, y yo le prometí a mi abuela antes de fallecer que yo iba a hacer toda la secundaria, toda la escuela. Iba a hacer Maestra Jardinera (...) a mí un siete no me sirve porque yo no sé nada. Prefiero tener un cinco que me lo merezco por no saber, antes que tener un siete (...) Está regalada [la nota]. Y no me gusta. No. Yo, aunque sea un tres, (...) yo necesito una nota que yo tengo. No un siete porque me lo pusiste. (Entrevista Moli, 2do año, La Plata)

Al igual que observamos con los/as profesores/as, en los relatos de los/as estudiantes el ausentismo docente y su falta de interés hacia algunas clases se vincula íntimamente con una falta de respeto y una falta de compromiso con la tarea de educar. Señalemos aquí la solicitud de la estudiante de ser reconocida en su demanda de aprendizaje, no me “regalen” la nota. Demanda que se vincula con la denuncia a la indiferencia y que expresa uno de los ejes fundamentales sobre los que se asienta el vínculo docente/estudiante: el conocimiento.

Asimismo, como señala claramente el relato de Moli, en contextos de desigualdad, esta falta de compromiso con la tarea docente profundiza aún más la brecha, y termina negando el derecho a la educación secundaria. En este sentido, podríamos concluir que el no explicar, faltar frecuentemente,

evaluar sin criterios aparentes, son todos elementos que los/as estudiantes también asocian a prácticas de sus docentes que los/as disgustan. Como veremos en el siguiente apartado los/as jóvenes valoran positivamente a todos/as los/as docentes que realizan su trabajo con compromiso, garantizando el derecho a la educación secundaria.

Segundo núcleo de sentido: la mirada de los/as estudiantes sobre las disposiciones que favorecen la respetabilidad en el trabajo docente

El respeto y la gestión satisfactoria de la clase: escuchar y ser paciente

Veamos ahora cómo definen los/as estudiantes a sus docentes respetables. En los relatos de los/as jóvenes emergió de modo recurrente que un/a docente respetable es quien puede generar un encuadre claro y organizar la clase. Es decir, el aula aparece como un espacio donde es el/a docente quien organiza y dirige la dinámica grupal.

E: ustedes, ¿qué estilo de profe prefieren?

Eli: O sea a mí me gustaría con la profe Elena, digamos.

L: Sí, porque con ella, ella viene se callan todos, y te explican bien, y vos entendés lo que te está explicando. Porque viene la otra [se refiere a otra profesora] y hablan todos y se te mezcla y ahí no entendés nada.

E: No entendés nada, claro.

L: Sí, y terminás reprobando la materia, así de fácil.

L: Además cómo te explica y ahí si todos atienden, aprenden. (Entrevista Eli y Liz, 3cer

año, Posadas).

Como podemos observar, se destaca la importancia que las jóvenes entrevistadas le otorgan a una gestión satisfactoria de la clase (Martuccelli, 2009). Una buena explicación depende en este caso de la posibilidad de generar condiciones de escucha. Allí donde no hay escucha o un buen clima de trabajo, se asocia directamente a la dificultad en el aprendizaje y esto repercute en la evaluación y la aprobación de la materia.

En íntima relación con lo anterior, los/as estudiantes vinculan las prácticas de respeto de sus docentes con la paciencia. Para los/as jóvenes resulta de suma importancia que el/a docente desarrolle la paciencia necesaria para explicar cuando no comprenden algún contenido escolar.

E: ¿Hay algún profe que vos respetes especialmente?

L: El de B.

E: ¿Y por qué con él? ¿Cómo es?

L: Es bueno. A él lo tenía en la otra escuela, en 2º. Y me cambié para acá y lo tuve este año otra vez. Es bueno, sí. (...). Explica miles de veces, porque yo soy muy de no entender. Lo explica muchas veces. Y por eso, creo que es bueno. Porque los otros profesores son como medios duros. Te explican una vez y ya no te explican más.

E: ¿Y eso hace que vos le respetes a él?

L: Sí. [Por] como da la clase (...) La da con ganas, no como los demás que dicen: "Delen que yo vengo a trabajar, no a boludear", o "ya me quiero ir", así. Él no dice nada de eso. Los demás sí. (...) No se queja. (Entrevista Lucía, 3er año, Escuela La Plata).

La disposición a explicar y estar atento/a a lo que el/a estudiante pueda o no comprender es un aspecto valorado como signo de reconocimiento y por tanto de respetabilidad hacia la figura de los/as docentes. Asimismo, como observamos en el apartado anterior, desde el relato de los/as profesores/as entrevistados/as, también encontramos aquí un respeto y un compromiso con la labor docente, en contraste con las prácticas que disgustan de los/as colegas, al decir de Lucía, quienes se quejan o manifiestan que se quieren ir de la clase y no la da con "ganas".

Hacerse respetar: entre la exigencia y las sanciones

Por otra parte, hemos observado que tanto la exigencia, como el miedo emergen como estrategias válidas de los/as docentes al momento de construir relaciones de respeto. A este respecto, una estudiante menciona lo siguiente:

E: ¿Y por qué pensás que el profe marcaba todas esas cuestiones?

L: Porque cuando llegaba ese profe, era la hora del profe. No se sentía una mosca dentro del salón por cómo era él. Y capaz que lo confundíamos nosotros el miedo por el respeto y es eso. Capaz que mis compañeros le tenían miedo a él por cómo era y, no, era un tema de respeto.

E: ¿Cuál sería para vos una diferencia entre miedo y el respeto?

L: No, tutearlo es un respeto porque tampoco somos quien para decirle “eh” o “vos”. Está bien. Después, no sé, todo respeto era. Yo ya lo confundía con miedo. No era miedo, después me di cuenta. Primero decía: “le tengo un miedo a este profe” (se ríe). Después me fui dando confianza porque el profe sabía con quién sí y con quién no. Y cuando se propasaban los chicos con él, le decía: “no, paren, porque yo les estoy dando confianza hasta tal punto (...)” qué sé yo. Y con las chicas también, re respetuoso el profe. (Entrevista, Luisa 5to año, La Plata).

La estudiante destaca aquellas estrategias que el docente efectuaba para organizar la clase, entre ellas lo que identificaba primero como producir “miedo”, y que luego resignifica como respeto y exigencia. Aquí la institución escolar y el vínculo de asimetría entre adulto y joven favorecen la producción de sentimientos de miedo hacia la figura docente. El diferencial de poder a favor de los/as docentes, ya que son quienes tienen la posibilidad de sancionar y evaluar, puede ser utilizado para generar miedo y respeto en los/as estudiantes. Sin embargo, como puede observarse en el relato de Luisa, este temor inicial que le generaba la figura de ese docente, fue comprendido como una estrategia de éste para poder construir un clima de orden en el aula “el profe sabía con quién sí y con quién no”, a quién dar confianza para que los/as estudiantes no se extralimiten.

Precisamente, Sennett (1982) esgrime que la seguridad, el buen juicio, la capacidad de imponer disciplina y de inspirar temor son las cualidades de la autoridad. En el siguiente fragmento de entrevista, por ejemplo, las estudiantes identifican la exigencia y el miedo que genera la docente con el respeto a su figura.

E: ¿Y a qué profe respetan más, digamos?

Y: A Elena.

E: ¿Por qué?

C: Porque es muy exigente y cualquier cosa que vos haces te... te manda a la mierda (se ríe).

E: ¿Es diferente llevarse bien con un profe que respetarle?

C: Sí. Porque cuando vos le respetás, vos tenés miedo a preguntarle algo. Tenés miedo a hablarle. Cuando vos te llevás bien, no, vos vas le preguntás y listo. (...) A Elena no.

E: Esto que me decían del miedo ¿Cómo es? ¿Hay que tenerle miedo al profe como para respetarle un poco? ¿Cómo es la cosa?

Y: Yo le tengo miedo a la profesora Elena.

E: ¿Por qué? ¿Qué te va a hacer?

C: No hay margen de error con esa profesora, ella cualquier cosita, te pone un uno o amonestación.(...) Porque ella entró y dijo que aunque caiga granizo, truenos, llueva, que ella nunca iba a faltar que “hierba mala nunca muere, dijo” y ahí a todos les agarró un miedo. (Entrevista, Yamila y Carina, 3er año, Escuela Posadas).

En el relato de las jóvenes, las concepciones referidas al respeto se vinculan también

al miedo. De las observaciones participantes realizadas en las clases de Elena pudimos apreciar que esta profesora buscaba a través de ciertas actitudes, como la ironía y la rigidez, generar un buen clima de trabajo en el aula. A pesar de ciertas disposiciones de la docente, como los retos o las sanciones que podrían interpretarse como “autoritarias” para los/as estudiantes, entendemos que no logran por sí solas inspirar respeto. Estas actitudes están acompañadas de un desempeño profesoral que hace hincapié en el aprendizaje y la comprensión de los contenidos curriculares. Y es allí donde radica su mayor valor para los/as estudiantes.

E: Y si tuvieras que elegir un estilo de profesor

A: A Elenea. Porque es como que yo me siento más... porque si yo tengo una profesora que es más buenita conmigo, yo ya no quiero hacer nada. Y cuando es estricto ya te viene y te dice “hace esto” y hacía.

E: ¿Cómo que no le hacés caso si es más buenito?

A: No, como que no me siento con obligación de hacer una cosa. Con Elena no. Yo me siento re obligada a hacer una cosa sino ni importancia le doy. (Entrevista Anabel, 3er año: Posadas)

Nótese cómo la estudiante precisa aquellas disposiciones de la docente que la “obligan” a trabajar en clase. Si la docente es exigente y estricta promueve que la alumna se movilice

en realización a la tarea. Por el contrario, si una profesora es “buenita” la estudiante no agiliza su labor en la clase. En el vínculo entre docentes y estudiantes, el respeto es la vía de reconocimiento de los/as adultos/as como figuras de autoridad. El respeto cualifica el conjunto de las características que los/as estudiantes reconocen en las personas con autoridad (Aleu, 2009).

Es interesante aquí, señalar algunos contrastes con los relatos de los/as docentes principiantes. Justamente cuando no se logra la construcción de vínculos de respeto en el aula, y donde la respuesta institucional es escasa o nula (allí donde no hay Acuerdos Institucionales de Convivencia), dicha construcción reposa en el propio trabajo subjetivo del docente. Es allí donde aparece la tan temida “sanción”. Este es un elemento que los/as principiantes mencionan frecuentemente como otra de las causas de su desaliento en la profesión. Les desagrada y no se identifican con la sanción, sin embargo reconocen que es parte de su práctica áulica, en algunos casos, como única salida incluso, frente a esa falta de respuesta institucional.

Yo no me formé para sancionar, yo no me formé para gritar. Aunque los chicos me lo piden también, “sancionalo, sancionalo”. Yo no me formé para ir al aula y estar teniendo que sacar chicos del aula. Mi idea era otra. Mi idea era poder darle lo que preparé para ese día. Poder hablarlo, terminarlo, igual que ellos disfruten de lo que tengan que trabajar. Que disfruten de la literatura en el caso particular mío de lo que doy (...) Pero a veces digo, esto es como un poco de ficción también, ¿no? La idea de la docencia era otra cosa, era como más romántica (Entrevista

Gabriel, 34, I, G, P, 2 años).

Gritarles. Sancionarlos. Durante tres semanas decía “miren que si no los sanciono”, y nunca los sancionaba. Porque detesto sancionarlos, me parece una cosa al divino botón. Pero no te queda otra que hacerlo. Y lo detestaba. Les digo “¿por qué tengo que llegar al límite de sancionarlos? Una vez que tienen una profesora que trata de no sancionarlos, que es buena onda”. Y ellos te dicen “necesitamos el sargento”. Como que ellos lo necesitan, viste, son hijos del rigor. Pero eso lo detestaba (Entrevista Gimena, 23, I, E, E y P, 4 meses).

Como observamos, la sanción aparece en los relatos como un elemento disruptivo que desilusiona a los/as principiantes y desdibuja esa idea “romántica” con la que llegaron a la profesión. Se observa también allí, en la palabra de los/as estudiantes, un pedido explícito de la sanción como elemento normalizador dentro del aula. De nuevo aquí encontramos el sentimiento de miedo, pero en este caso a partir del disgusto de docentes que no se sienten cómodos/as utilizando esta estrategia para impartir respecto y administrar el clima del aula.

Reconocer y alojar a los/as estudiantes: entre la empatía y la confianza

Por último, los/as estudiantes rescatan poder “confiar” en el/a

docente y sentirse acompañados/as. Resulta importante para los/as jóvenes ser escuchados/as, reconocidos/as y alojados/as por los/as adultos/as. Resaltan además que el momento de la clase resulte llevadero para todos/as, “llevarse bien” con los/as docentes, también forma parte de respetarse. En síntesis, emerge frecuentemente en los relatos la importancia de la dimensión afectiva del rol docente:

Acá tenemos un apoyo diferente de los profesores, por ahí un profesor te va a dar otro tipo de oportunidad, te va a dar más oportunidades solo por el hecho de escucharte y te entiende como persona, porque se te sienta hablar y te dice qué te pasa o por qué y por ahí vos le planteás el problema que tenés que no podés venir porque te pasa tal cosa... y ahí te dan más oportunidades, quizás otro tipo de examen y te dan otro trabajo práctico tienen eso también acá que es muy bueno eso sí tienen un apoyo... los profesores cumplen otro tipo de papel aparte de profesores cumplen un apoyo bastante psicológico digamos y está genial. (Malena 4to año, La Plata).

Podríamos decir que la estudiante reconoce aquí a los/as docentes que ejercen otra función, vinculada al hecho de ser comprendida y entendida como persona, más allá de su lugar como estudiante. Según Martuccelli (2009), la comunicación en sí misma es uno de los elementos más apreciados por las/as jóvenes. La autoridad se ejerce cada vez más en un espacio de reciprocidad, una buena relación pedagógica supone una cuota creciente de respeto entre las generaciones. La mayoría de los/as estudiantes solicitan un trato más equilibrado. En consonancia con este planteo, el rol

docente como referente ante algún problema de índole personal de los/as estudiantes también genera respeto. Un estudiante lo resume de la siguiente manera:

E: ¿Y... digamos de todos los estilos de profesor que me comentaste, cuál es el que vos respetás más?

D: El que sabe separar la amistad del trabajo, ese porque si mezclás las dos cosas, no vas a poder trabajar ni enseñar a los alumnos y tenés el riesgo de perder tu trabajo también. Están los profesores que vienen hablan con los chicos así se ríen, hacen chistes todo, y después dicen “bueno se terminó”, empiezan a dar la clase. Ese es el profesor que a mí más me gusta. (Damián- 4to año Escuela Posadas).

En síntesis, los/as estudiantes respetan a aquellos/as docentes que guardan cierto equilibrio entre la exigencia y la confianza, quienes pueden sostener un trato empático, pero que al mismo tiempo afirman su posición como transmisores/as de conocimiento administrando un buen clima de clase y, de este modo, garantizando el derecho a la educación secundaria.

Conclusiones

Tal como muestran los resultados de las investigaciones que retomamos en este trabajo, los/as jóvenes manifiestan en sus testimonios que cuando la escuela puede erigirse

como un espacio de aprendizaje de los contenidos escolares los/as estudiantes de sectores populares se sienten dignificados. Consideramos que esta es una línea fructífera de discusión, ya que la cuestión de la autoridad y el respeto entre generaciones en la escuela (Southwell, 2018), ha sido mayormente abordada en términos de las transformaciones históricas y culturales que modificaron y pusieron en crisis la relación entre las generaciones en los últimos tiempos (Gallo, Agostini, y Míguez, 2015; Martuccelli, 2009). Sin negar estas dificultades que atraviesa la escuela secundaria hoy, aquí, en cambio, proponemos tender puentes entre estas generaciones a partir de la construcción de los vínculos de respeto y convivencia.

El recorrido realizado muestra, por un lado, que los/as docentes principiantes asocian la falta de respeto a distintas “prácticas que disgustan” de sus colegas con más experiencia y antigüedad, primando el ausentismo y la falta de compromiso con la tarea. Alejándonos de la perspectiva nostálgica sobre la profesión docente (Tenti Fanfani, 2007), y atendiendo a la compleja problemática de las condiciones laborales docentes, entendemos que los/as principiantes valoran el acompañamiento de muchos/as de sus colegas con más antigüedad, y se distancian de aquellos/as que tienen actitudes que denotan una falta de respeto hacia su trabajo. Al mismo tiempo, estos/as docentes identifican actitudes de sus estudiantes, ligadas al “desinterés” por sus clases, como un componente de la falta de respeto hacia ellos/as y su trabajo. Consideramos que este fenómeno se encuentra en íntima relación con el

desprestigio que sufre la profesión y la falta de reconocimiento social de la función de los/as docentes (Alliaud, 2014), en el marco de la denominada crisis del programa institucional (Dubet, 2010).

Por otro lado, observamos que los/as jóvenes de sectores populares demandan a sus docentes ser reconocidos/as como sujetos de aprendizaje. En muchas oportunidades, los/as estudiantes vinculan la exigencia académica a un símbolo de respeto. Asimismo, al igual que los/as profesores/as principiantes, varios/as estudiantes entrevistados/as asocian la falta de respeto al ausentismo docente, la poca disponibilidad del profesor/a para explicar en clase. Por el contrario, valoran positivamente la paciencia, la empatía y la confianza como elementos que favorecen vínculos de respeto en tanto implican una posición que los reconoce subjetivamente. Cabe destacar que los/as jóvenes no son indiferentes al deseo y a las “ganas” que perciben en el trabajo cotidiano de sus docentes.

Como investigadoras del área, pero también como formadoras y docentes del nivel, consideramos que sería

necesario en futuras líneas de investigación profundizar el análisis en aquellos aspectos de la dimensión institucional que permitan pensar en la construcción colectiva de la respetabilidad, así como también en la centralidad que adquiere la escuela como espacio de aprendizaje para los sectores populares. Retomando la idea de la escuela como ámbito que distribuye reconocimiento (Southwell, 2018), el presente artículo señala el protagonismo que adquiere el aprendizaje como vía fructífera de reconocimiento y respetabilidad para los/as estudiantes de sectores populares. Intentamos a partir de los aportes de este trabajo, complejizar la mirada y evitar juicios individualizantes que responsabilizan a los/as docente, o que desprestigian la carrera y su labor cotidiana en nuestras instituciones, desde una mirada nostálgica sobre la función social de la escuela y de la vocación docente (Tenti Fanfani, 2007). También entendemos que generar puentes entre las producciones de la investigación educativa, la escuela secundaria y las instituciones formadoras es el camino más enriquecedor, y a la vez, el más esperanzador, para desarrollar políticas que tiendan a desandar las desigualdades, mejorar las condiciones laborales de los/as docentes, y construir una escuela más justa para todos y todas

Notas:

(1) Doctora en Ciencias Sociales, Licenciada en Ciencias de la Educación, Licenciada y Profesora de Historia (Universidad de Buenos Aires). Becaria Postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IIICE, UBA). Ayudante Cátedra Didáctica de Nivel Medio (UBA). Formadora en ISFD y profesora de escuela secundaria. andreaiglesias.tics@gmail.com

(2) Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Licenciada

en Psicología (Universidad Nacional de Córdoba). Se desempeña como Profesora en la Universidad Nacional de General Sarmiento y como formadora en el ISPEI Sara C. de Eccleston (CABA). veronica.silva087@gmail.com

(3) El presente artículo retoma la ponencia titulada “Los desafíos de construir el respeto en contextos de desigualdad. Los vínculos entre docentes y estudiantes de las escuelas secundarias estatales” presentada por las autoras en el III Coloquio de Investigación Educativa: “Debates educativos sobre la desigualdad: miradas desde la Investigación”. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires 13 y 14 de junio de 2019. Buenos Aires, Argentina.

(4) Este artículo fue elaborado en el marco del Proyecto FILO:CyT (Código: FC-190148) “Conflictividad y estrategias de convivencia en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Un análisis sobre sus vinculaciones con las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el espacio áulico desde la sociología de la educación”. Director Dr. Pablo di Napoli, Co-directora Dra. Andrea Iglesias. Radicado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA).

(5) Tesis doctoral “Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” (Directora: Myriam Southwell). Financiada por una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), bajo la dirección de Alejandra Birgin y la co-dirección de Myriam Southwell. Se desarrolló en el marco de dos Proyectos Ubacyt (códigos 20020130100051BA y 20020100100642BA) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE, FFyL, UBA).

(6) Tesis doctoral “Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” (Directora: Myriam Southwell). Financiada por una beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), bajo la dirección de Alejandra Birgin y la co-dirección de Myriam Southwell. Se desarrolló en el marco de dos Proyectos Ubacyt (códigos 20020130100051BA y 20020100100642BA) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE, FFyL, UBA).

(7) Estos acuerdos tienen como objetivo la elaboración de normas de convivencia con la participación de toda la comunidad educativa. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, en el marco de la Ley de Educación Provincial N° 13.688 se establece la resolución 1709/09 que dispone una normativa común en todas las instituciones escolares del nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires. Para el caso de la CABA, nos referimos a la Ley N° 223 que regula el Sistema Escolar de Convivencia desde 1999, con su implementación (Decreto N° 998/08) en el Nivel Secundario y en correlación con la Resolución 93/2009 del Consejo Federal de Educación (CFE).

(8) Para preservar la confidencialidad de los/as docentes entrevistados/as, los fragmentos serán referenciados del siguiente modo: alias, edad, institución formadora –ISFD (I) o Universidad (U)–, estudiante (E) o graduado (G); tipo de gestión de escuelas en las que trabaja –estatal (E) o privada (P) – antigüedad en la docencia (años/meses).

(9) En virtud del resguardo de la identidad de los/as participantes de la investigación, todos

los nombres han sido modificados. Los fragmentos se indicarán con el alias de estudiantes y docentes, el año escolar al que asisten y la Ciudad de la institución escolar que corresponda.

Referencias Bibliográficas

ALEU, M. (2009). ¿De qué hablan los jóvenes cuando hablan de autoridad? En: *El monitor de Educación*, (20), 33-36. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2009_n20.pdf

ALLIAUD, A. (2014). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. En: *Itinerarios Educativos*, 6(1), 197-214. Buenos Aires: Ediciones UNL. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/ie.v1i6.42>

CORDIÉ, A. (2007). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.

BIRGIN, A. Y CHAROVSKY, M. (2013). Trayectoria de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. En: *Pedagogía y Saberes*, (39), 33-48. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/2623/2410>

BRACCHI, C., Y GABBAI, I. (2009). Estudiantes secundarios: un análisis de las Trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de las violencias. En: C. V. (Dir.) Kaplan (Ed.), *Violencia escolar bajo sospecha* (pp. 55-80). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

DI NAPOLI, P. (2019) La construcción de sentidos en torno a las violencias por parte de los estudiantes en sus interacciones cotidianas. En: *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 28(2), 27 - 50. Zulía: Universidad del Zulia. Recuperado de: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/29573>

DUBET, F. (2010) Crisis de la transmisión y declive de la institución. En: *Política y Sociedad*, 47(2), 15-25. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/viewFile/poso1010230015a/21582_

ELIAS, N. (1987). *El proceso de la Civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. ELIAS, N. (1998). La civilización de los padres. En: V. Weiler (Comp.). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

EZCURRA, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.

GALLO, P., AGOSTINI, B., Y MÍGUEZ, D. (2015). Transformaciones estructurales y Nuevas sociabilidades: la reconfiguración de la autoridad escolar. En: Míguez, D. Gallo, P. y Tomasini, M. (Eds.), *Las dinámicas de la conflictividad escolar. Procesos y casos en la Argentina reciente* (pp. 11-54.). Buenos Aires: Miño y Dávila.

HONNETH, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz.

KAPLAN, C. V. (2013). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

KAPLAN, C. V., & SILVA, V. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación sociopsíquica

- de las emociones. En: *PRAXIS educativa*, 20(1), 28-36. La Pampa: Universidad Nacional de La Pampa. Recuperado de: <http://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200103>
- KESSLER, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LORENZ, F. (2019). *Elogio de la docencia. Cómo mantener viva la llama*. Paidós: Buenos Aires.
- MARTUCCELLI, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- MARTUCCELLI, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. En: *DIVERSIA*, 3(1), 99-128. Valparaíso: CIDPA Ed. Recuperado de: <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/Revista-Diversia-01.pdf>
- MENGHINI, R. A. Y NEGRIN, M. (Comps.) (2016). *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc.
- MENGHINI, R. A., MIGLIAVACCA, A. G. Y MÁS ROCHA, S. M (2016). Enseñar en la escuela secundaria: condiciones de trabajo en la Argentina de comienzos del siglo XXI. En: *Poiésis – Revista do programa de pós-graduação em educação*, 10(17), 29-53. Santa Catarina: UNISUL. Recuperado de: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/387>
- MÍGUEZ, D., Y GALLO, P. (2013). Conflictividad escolar y modelos de autoridad: tensiones desde los años 60. En: *Imágenes y discursos sobre los jóvenes* (pp. 199-223). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- MONTES, N. Y ZIEGLER, S. (2012). La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja. En: Southwell, M. (Comp.). *Entre generaciones* (pp. 161-182). Rosario: Ed. Homo Sapiens.
- NUÑEZ, P. (2011). El Respeto Como Eje Organizador de la Convivencia. En: *Pedagógica*, (1), 3-32. Montevideo: Universidad de la República Uruguay.
- ROCKWELL, E. (noviembre, 2011). El trabajo docente. Nuevas huellas, bardas y veredas. En: XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. 7 a 11 de noviembre. México.
- ORCE, V. (2009). Nuevas configuraciones socio-familiares y escuelas. Consideraciones A partir de un trabajo de investigación. En: C. V. Kaplan & V. Orce (Eds.), *Poder prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Ellias* (pp. 129-136). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- PAULÍN, H. (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Psicología. (MIMEO).
- San Martín Cantero, D. y Quilaqueo Rapimán, D. (2012). Habitus profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados. En: *Perfiles Educativos*, 34(136), 63-78. México DF.: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2012-136-habitus-profesional-y-relaciones-intersubjetivas-entre-profesores-principiantes-y-experimentados.pdf>
- SENNETT, R. (1982). *La autoridad*. Madrid: Alianza Editorial.
- SENNETT, R. (2003). *El respeto. Sobre la desigualdad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- SIMONS. M Y MASSCHELEIN J. (2014) *Defensa de la Escuela*. Buenos Aires: Miño Y Dávila.

SOUTHWELL, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En: Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 35-69). Buenos Aires: FLACSO/HomoSapiens.

SOUTHWELL, M. (2018). ¿Qué es una buena escuela? Reflexiones sobre lo justo y los vínculos intergeneracionales en la escuela secundaria. En: Krichesky, M. (Comp.) *Derecho a la educación y pedagogías. Aportes para un pensamiento pedagógico del siglo XXI* (p. 77-88). Buenos Aires: Unipe.

SOUTHWELL, M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: Debates y experiencias en Argentina. En: *Education Policy Analysis Archives*, 28(39), 1-22. Arizona State University. Recuperado de: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4146>

TENTI FANFANI, E. (Comp.) (2007). *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: IPE/UNESCO/Fundación OSDE/Siglo XXI.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

VISCARDI, N., & Alonso, N. (2013). *Gramáticas de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Montevideo: A. Pública Nacional, Ed.

La práctica docente en comunicación como intervención política y pedagógica

Teaching practice in communication sciences as a political and pedagogical intervention

Nadia Soledad Schiavinato¹

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo sintetizar dos de los aspectos más relevantes de una investigación llevada a cabo en el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires. Dicha investigación se propuso indagar la caracterización y valoración que los profesores de Comunicación graduados de la UBA otorgan a su tarea docente. Se trabajó en base a un diseño de investigación cualitativo cuya principal herramienta fue la entrevista en profundidad, realizada a través de cuestionarios semiestructurados. El universo de análisis estuvo conformado por quince graduados del Profesorado en Ciencias de la Comunicación de la UBA que ejercen la docencia en escuelas nivel secundario en el Gran Buenos Aires. Entre los hallazgos más importantes de la investigación se destaca la presencia de condiciones de desigualdad social y económica a lo largo de la formación de estos docentes, quienes en gran medida se sienten ajenos a la universidad, aun cuando han transitado por ella durante

Summary

The objective of this article is to synthesize two of the most relevant aspects of an investigation carried out within the framework of the Bachelor of Communication Sciences at the University of Buenos Aires. This research aims to investigate the characterization and assessment that UBA graduate Communication teachers grant to their teaching task. We worked based on a qualitative research design whose main tool were in-depth interviews, carried out through semi-structured questionnaires. The universe of analysis was made up of fifteen graduates of the Teacher Training degree in Communication Sciences at the University of Buenos Aires who teach in secondary schools in Great of Buenos Aires. Among the most important findings of the research stand out the unequal social and economic conditions throughout the training of these teachers. Most of them felt alienated from the university, even when they have attended to it for many

muchos años. En segundo lugar, se verifica que los graduados valoran su tarea como una práctica política y pedagógica con implicaciones personales que van más allá de ser una fuente de ingresos.

Palabras clave: formación docente; Ciencias de la Comunicación; práctica docente; desigualdades; trayectoria

years. Secondly, it is verified that the graduates value their task as a political and pedagogical practice, with personal implications that go beyond being a source of income.

Keywords: teacher training; Communication Sciences; Teaching practice; inequalities; trajectory

Fecha de Recepción: 01/07/2020
Primera Evaluación: 01/10/2020
Segunda Evaluación: 17/10/2020
Fecha de Aceptación: 10/11/2020

Introducción

La incorporación de las Ciencias de la Comunicación como espacio curricular en el nivel secundario en Argentina es un proceso que comenzó en la década de 1990 con la sanción de la Ley Federal de Educación. Esta ley contemplaba una escuela primaria de nueve años y una escuela secundaria de tres años, denominada Educación Polimodal. El diseño curricular para el nivel Polimodal incorporó entre sus orientaciones la rama “Comunicación, Arte y Diseño”. La misma proponía una mirada instrumental sobre los fenómenos de la comunicación y de los medios en detrimento de una perspectiva analítica o reflexiva (Carduza Mistrorigo y Rubinovich, 2011). En tanto espacio curricular, Comunicación se presentó como una disciplina cuyo objetivo era formar a los jóvenes en habilidades y aptitudes requeridas por el mercado, incorporando competencias vinculadas a nuevas formas de producción luego de la caída de los sistemas sociales industrializados (Tiramonti, 2007; Gamarnik, 2010).

La década de los noventa también estuvo atravesada por la retracción del Estado de su rol interventor en la economía y las políticas sociales, cuyo lugar fue rápidamente ocupado por el mercado (Tiramonti, 2007; Vior, 1998). La perspectiva de la eficiencia instaurada por la presencia del mercado en áreas que previamente habían sido de exclusivo patrimonio estatal llevó al ámbito de las políticas educativas la idea de la competitividad (Carli, 2003). En esta línea, la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 retomó las

propuestas neoliberales impulsadas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, que bajo una fuerte perspectiva economicista situaron a la escuela como el lugar de formación de las capacidades para desenvolverse en el mercado, asociando la educación a un servicio que circula bajo el libre juego de la oferta y la demanda (Diosques y Guzmán, 2007).

A partir de la necesidad de formar docentes capacitados que pudieran desempeñarse profesionalmente en las asignaturas de Comunicación de la escuela secundaria, la Universidad de Buenos Aires creó en el año 2005 el Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social(2). Tal como señala Feldfeber (2000), las políticas educativas de la década del noventa tuvieron un fuerte impacto en el trabajo docente, ya que la reestructuración del sistema educativo tuvo como correlato la “reconversión” de docentes de otras áreas como Lengua o Ciencias Sociales, que comenzaron a ejercer la docencia en Comunicación bajo la lógica eficientista que emanaba de los documentos oficiales (Margiolakis, 2011).

Al año siguiente de la creación del Profesorado en Ciencias de la Comunicación de la UBA se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que reemplazó la estructura del Polimodal por una escuela primaria de seis años y una nueva secundaria obligatoria, también de seis años. En este nuevo contexto, entre las

orientaciones del Ciclo Superior de la Escuela Secundaria se encuentra “Comunicación”. Según los documentos institucionales que describen la nueva oferta de orientaciones para la Provincia de Buenos Aires¹ se trata de una iniciativa superadora de las experiencias recogidas en la modalidad “Comunicación, Arte y Diseño” del Polimodal. Tal como se indica en el mencionado documento, la nueva propuesta de una Escuela Secundaria Orientada en Comunicación se aparta de la perspectiva instrumental y plantea centrar la atención en los intercambios entre los sujetos y entre éstos y las instituciones. Además, busca proponer como objeto de estudio en el nivel secundario la construcción comunicativa de la realidad social, poniendo la mirada en las representaciones que los medios y las nuevas tecnologías ponen en circulación en el universo discursivo.

Los cambios explicados en los párrafos anteriores plantean un nuevo escenario: docentes de Comunicación egresados de un Profesorado que ofrece formación específica en la disciplina, y que en muchos casos también son o están próximos a ser Licenciados, que se insertan laboralmente en una escuela secundaria obligatoria cuyos diseños curriculares sostienen que la comunicación es, antes que un instrumento o una herramienta, un fenómeno social. La mayoría de estos docentes transitaron su escolaridad secundaria en el marco de la Educación Polimodal, por lo cual los lineamientos curriculares con los que deben trabajar les resultan novedosos, ajenos a la

propia experiencia como estudiantes. En este marco, el presente artículo se propone identificar y caracterizar las formas en que estos profesores valoran y representan su tarea docente, entendida por ellos como un trabajo con un fuerte componente de intervención social. Asimismo, se hará hincapié en las experiencias formativas de estos docentes en la universidad, teniendo en cuenta que el recorte de la muestra trabajado está compuesto por docentes que provienen de familias trabajadoras del primer y segundo cordón del conurbano bonaerense.

Aspectos metodológicos

Para alcanzar los objetivos propuestos en la investigación se diseñó un marco metodológico de corte cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2006; Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio, 2014), que tuvo como principal herramienta de recolección de datos la entrevista en profundidad. Se entrevistó a quince graduados del Profesorado en Ciencias de la Comunicación de la UBA que se desempeñan actualmente como docentes en escuelas secundarias del Gran Buenos Aires. De los quince docentes, doce son oriundos del primer y segundo cordón del conurbano bonaerense, distribuidos de la siguiente forma: cuatro son de diferentes localidades del partido de San Martín, tres son de Moreno, uno es de Paso del Rey, uno es de San Miguel, uno es de San Fernando, uno

es de San Isidro y uno es de Vicente López. Se explicita la localidad de origen de los informantes porque este dato será importante al momento de analizar sus trayectorias académicas y la forma en que su paso por la universidad impacta en la práctica docente. Sus nombres han sido cambiados para proteger su identidad. Una vez relevados los datos se procedió a su sistematización a través de una matriz de codificación, la cual arrojó una serie de categorías que se agruparon en ejes de análisis. En este artículo se analizan específicamente la dimensión formativa, en cuanto las trayectorias educativas de los docentes estuvieron atravesadas por experiencias de desigualdad social y económica, y el ejercicio de la profesión docente, considerado por los profesores como una experiencia transformadora ante complejos escenarios de desigualdad social.

La expansión de la matrícula universitaria en Argentina

En las últimas dos décadas se verificó un crecimiento sostenido de la matrícula universitaria en toda América Latina. Entre el año 2000 y el 2012 el acceso a la educación superior se duplicó: la tasa de matriculación en este nivel pasó de 22% en el año 2000 al 43% en el año 2012 (Trucco, 2015). En Argentina, según estadísticas de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), en 1990 la matrícula total del sistema universitario argentino estaba compuesta por 772.635 estudiantes, mientras que en 2013 la misma ascendía a 1.830.743

inscriptos (Coconier, 2019).

Sin embargo, este aumento significativo está lejos de significar una democratización de la educación superior, ya que las posibilidades de acceso y permanencia en el nivel universitario no son las mismas para todos los sectores sociales (Gallo, 2005; CEPAL, 2007). El efecto masivo de la universidad no puede por sí solo atenuar las consecuencias de una dinámica social excluyente, cuyos patrones de desigualdad social y económica tienen una influencia significativa en el nivel educativo superior, incluso más que en los niveles previos (Ezcurra, 2011; Toloza, 2018).

La desigualdad educativa en el nivel superior se verifica en la alta tasa de deserción de los estudiantes que provienen de los sectores sociales más desfavorecidos, sobre todo durante el primer año de estudios (Pierella, 2011; Parrino, 2014). Esta situación también se manifiesta en la extensión de las carreras, que suelen demandar a los estudiantes de familias trabajadoras más tiempo de lo que estipula el plan de estudios, ya sea porque deben trabajar a la par de sus estudios (Fernández y Poore, 2017; Carli, 2012) o porque sus condiciones materiales de vida presentan obstáculos a su rol de estudiantes: comparten la casa con muchas personas y eso dificulta las rutinas de estudio, viven lejos de la universidad y deben viajar muchas horas por día o son primera generación de estudiantes universitarios y esto dificulta su enculturación en el ámbito

universitario (García de Fanelli, 2017; Linne, 2018; Coconier, 2019).

Esta situación refuerza procesos de desigualdad social aguda y en alza porque afecta sobre todo a la población desfavorecida en la distribución del capital económico y cultural que, con la masificación, logra ingresar en el sistema educativo superior (Tolozá, 2018). Se comprueba entonces que el desarrollo de políticas públicas orientadas a la expansión de la matrícula de nivel superior no es condición suficiente para que las desigualdades sociales se atenúen, ya que las trayectorias de los estudiantes de sectores desfavorecidos, quienes suelen ser primera generación de universitarios en sus familias, son erráticas, interrumpidas y tienen más posibilidades de abandono que sus pares provenientes de familias profesionales (Bidiña y Zerillo, 2013; Linne, 2018). Al respecto, Chiroleu (2014) sostiene que el desafío de la educación superior universitaria después de la masificación se identifica en el sostenimiento y acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes mediante políticas orientadas no sólo al acceso sino también a la permanencia y egreso en los estudios superiores.

Trayectoria académica y desigualdad educativa

La llegada de estudiantes de primera generación a los estudios superiores presenta para ellos un doble desafío: no sólo deben incorporarse a una cultura nueva, que desconocen (Estienne y Carlino, 2004; Pierella, 2011) sino que además deben

reestructurar su *habitus* de clase para apropiarse del *habitus* universitario, ligado a los valores y costumbres propios de la clase burguesa (Carli, 2012; Bourdieu y Passeron, 2003). Bourdieu y Passeron señalan que la disposición necesaria para tener éxito en las distintas etapas de la escolaridad va de la mano de las estructuras objetivas de clase, ignorando a quienes no logran apropiarse del *habitus* letrado y son eliminados del sistema educativo. Asimismo, los autores sostienen que la baja representación de las clases trabajadoras en el seno de la enseñanza superior se debe a un proceso de selección ejercido a lo largo de la trayectoria escolar que favorece a las clases medias y altas, para quienes “los estudios superiores son un destino banal y cotidiano” (p. 14). Esta desventaja se expresa también en la elección de la carrera a estudiar, que en el caso de los estudiantes de clase trabajadora se ve condicionada por la utilidad laboral que pueda tener la carrera elegida.

La paradoja que señalan los autores radica en que para los jóvenes de familias obreras la educación sigue siendo el único medio de movilidad social, pero en este camino se encuentran en desventaja por carecer de los “presaberes” (saber-hacer y saber-decir) que constituyen el patrimonio de las clases altas. Incluso si se los ayuda económicamente, los alumnos de sectores sociales populares se ven desfavorecidos porque deben

asimilar todo un conjunto de conocimientos y técnicas que no son nunca completamente dissociables de su clase de origen. Para los hijos de campesinos, de obreros, de empleados o pequeños comerciantes, la adquisición de la cultura educativa equivale a una aculturación (Bourdieu y Passeron, 2003: 39).

De esta manera, el sistema educativo asegura la perpetuación del privilegio de unos pocos, pero escondido tras la “fachada” de la igualdad de oportunidades, ya que el “mérito” individual tiene sus raíces en un aprendizaje temprano enraizado en el origen social (Bidiña y Zerillo, 2013; Toloza, 2018). Esta lógica es retomada por Tenti Fanfani (1996) quien señala que las estrategias educativas son funcionales a la reproducción del sistema de clases, ya que cualidades como la aptitud, la vocación o la inteligencia “son el producto de una inversión en tiempo y en capital cultural” (p. 37). Para incorporar este capital cultural es necesario disponer de tiempo libre, es decir, no empleado en la reproducción material de la vida, y para eso es condición obligatoria disponer de medios materiales que puedan sustentar a dicho individuo durante ese tiempo. Bourdieu (1979) señala que la inversión más determinada socialmente es la transmisión del capital cultural, entendido como una serie de disposiciones que estructuran el gusto, el conocimiento y el placer, entre otras. Este capital cultural se adquiere en cualquiera de sus tres formas: incorporado (ligado al cuerpo y a la existencia misma del agente, que se adquiere desde el origen y sin que medie una voluntad explícita

de incorporarlo), objetivado (apoyado en materialidades externas al agente como pueden ser libros, obras de arte, etc.) e institucionalizado (objetivado bajo la forma de títulos, que instituyen al agente de cierto poder y que puede ser cambiado por dinero en el mercado de trabajo). Tenti Fanfani señala que el capital cultural que cada clase y cada familia transmiten en forma espontánea determinan la educabilidad posterior del agente, haciéndolo más o menos exitoso en el sistema escolar, y reproduciendo así las posiciones de los grupos en la estructura social.

El trabajo del docente de Comunicación

Si bien la clásica dicotomía vocación – profesión ha quedado superada por nuevas miradas holísticas sobre la tarea docente, algunos estudios señalan que aún hoy los trabajadores de la educación utilizan la referencia a la vocación para referirse a los elementos de satisfacción laboral. Según Vaillant (2007), “los maestros encuentran su satisfacción en la actividad de la enseñanza en sí misma y en el vínculo afectivo con los alumnos” (p. 9) mientras que la insatisfacción se manifiesta en un sentimiento de pérdida del prestigio social y deterioro de la imagen del docente frente a la sociedad. Es por esto que la autora plantea que en la actualidad se asiste a una crisis de identidad docente, que surge de la tensión entre el profesor “ideal” y el profesor “real”: los docentes

ya no encuentran en el aula el mismo contexto histórico y cultural que han vivido como alumnos y sienten que no tienen herramientas para resolver ciertas situaciones álicas que para ellos son inéditas. Esta desorientación genera lo que Nicolazzo (2005) llama un “duelo”, una melancolía por la identidad perdida. Según la autora, los docentes hoy se sienten “lejos” de sus alumnos, no los comprenden, y ante la falta de respuestas acerca de cómo deberían manejarse en estos contextos que desconocen, aparecen sentimientos de frustración, enojo y desasosiego. En esto coincide Gamarnik (2010), quien señala que

Es común escuchar a los docentes plantear que no fueron preparados para lo que efectivamente encontraron en su desempeño y que expresan una sensación de desconcierto, angustia, desmotivación e impotencia. Se encuentran con situaciones conflictivas para las cuales no fueron preparados y que deben afrontar, en muchos casos, de forma individual (p. 4).

El desfasaje entre las demandas que la sociedad plantea al docente y lo que el docente efectivamente es y hace genera en éste una sensación de vulnerabilidad y falta de credibilidad de la propia práctica, problemas que se resuelven mediante “un conocimiento práctico personal que se transmite informalmente y que es poco cuestionado pero influyente en la relación que los docentes establecen con su propio trabajo” (Dussel, 2005: 10). Ante esta situación de crisis de identidad profesional docente Dussel y Southwell (2010) sostienen que, en tanto actúan como transmisores de una porción de cultura,

los docentes son depositarios de una responsabilidad político-pedagógica, ya que su trabajo diario aporta a la formación de los ciudadanos. Lejos de los posicionamientos “vocacionales” o “profesionalistas” hoy los docentes están llamados a ser protagonistas de cambios sociales ligados íntimamente al ejercicio de su función. Al respecto, las autoras plantean la idea de la mediación: el docente ya no es el sacerdote portador de una verdad revelada e incuestionable, ni tampoco el burócrata regido por los lineamientos de los organismos multilaterales de crédito a los que debe rendir cuentas de su desempeño. La idea del docente como mediador habilita la posibilidad de abrir a los niños y jóvenes la puerta a diferentes espacios culturales, saberes y reflexiones, construyendo una posición que se realiza plenamente en relación con otro, sin el cual no existiría. La docencia pensada de esta manera forma parte de un binomio indisociable con los sujetos que aprenden, planteando el proceso de enseñanza y aprendizaje en términos de un intercambio y no de una transmisión. Según Margiolakis (2011), el aula se configura como un espacio de lucha en la cual se problematiza el poder. En este sentido, el docente es un intelectual que provoca al alumno en tanto agente crítico, capaz de construirse a sí mismo como sujeto político. La enseñanza de las Ciencias de la Comunicación habilita el análisis y la pregunta por las representaciones y los sentidos que circulan socialmente.

Este docente intelectual, que hace de su práctica docente una práctica política, es caracterizado por Gamarnik (2010) como un profesional activo y reflexivo, realizador de un trabajo intelectual que lo transforma y a la vez habilita la transformación dialéctica de su entorno. Es por esto que es posible afirmar que la formación docente debe tener en cuenta la dimensión política de la pedagogía.

Análisis de los datos

Antes de avanzar con la presentación de los datos relevados en el campo y la discusión sobre los mismos conviene describir la muestra trabajada. Ya se ha mencionado que el universo de análisis de esta investigación está formado por Profesores de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación que cursaron sus estudios en la Universidad de Buenos Aires. Se realizaron quince entrevistas en total, de las cuales se tomaron doce para el análisis desarrollado en este artículo. Este recorte se debe a que estos doce graduados presentan características similares: todos ellos son oriundos del primer y segundo cordón del Conurbano Bonaerense y son la primera generación de estudiantes universitarios en sus familias (en la mitad de los casos se identificaron padres con títulos terciarios) (3). En los relatos de los informantes se evidenció un paso por los estudios superiores diferente al de los entrevistados con padres universitarios, por lo cual se prefirió dejar de lado los tres casos restantes para profundizar en estas experiencias.

En el análisis de la trayectoria escolar y universitaria de los informantes es posible detectar regularidades que describen características comunes. El concepto de “trayectoria” se comprende como la dirección que toma la vida de los agentes según el camino marcado por las disposiciones que éste haya incorporado de su medio social (Bourdieu, 1979). Las decisiones que pueden parecer espontáneas, las valoraciones que se tiene sobre determinadas situaciones e instituciones, las actitudes hacia determinadas tareas están estructuradas por estos esquemas estructurantes. El origen de clase actúa entonces como un condicionante para el desarrollo de los estudios superiores, dado que el propio sistema privilegia a quienes ya tienen ciertas disposiciones, mientras que los estudiantes de clase trabajadora, que carecen de las mismas, deben apropiárselas a lo largo de su experiencia como estudiantes universitarios. Esto queda de manifiesto en el discurso de los informantes, quienes señalan lo siguiente:

“(A mis compañeros de la facultad) *Los veía en otro estadio, en otro escalón que no era el mío, y todo lo que se alejaba de mi hábitat era considerado hostil. Después uno se va moviendo. Yo era un pibe de barrio, del Conurbano, y estar en otro ambiente te resulta hostil*” (Jonatan).

“*La universidad no está pensada para que llegue la clase trabajadora. Nosotros somos la excepción a la regla (...). Entonces a partir de ahí siempre*

me sentí distinta, no sé cuántos tardaban dos horas en ir y dos horas en volver (...). Yo padecía el viaje (...) cuando nos mudamos a Constitución, tomar el bondi a Once, bajarme en Once, la tensión de que no te afanen, que no te toquen, después llegar a mi casa, en mi casa en un montón de inviernos no había luz, todo muy cuesta arriba” (Natalia).

Para estos estudiantes la vida universitaria se plantea como “lo otro”, como un lugar de no pertenencia. Esta idea está presente no sólo durante los primeros años de estudios, sino que, promediando el momento de la graduación, se analiza en retrospectiva el desempeño académico a la luz de la historia personal, reconociendo el peso de la desigualdad en la carrera académica según el origen social (Carli, 2012). Al graduarse y postularse a becas de posgrado o de investigación, muchos informantes lamentaron la excesiva duración de sus carreras y la obligatoriedad de trabajar para poder costear los estudios, lo cual retrasó la finalización de la misma y los puso en situación de desventaja al momento de intentar posicionarse en el ámbito académico:

“Sí me pasó después de que ya había terminado la carrera, yo no sabía qué era una beca, qué era un congreso, nada, entonces fue desayunarme con un montón de cosas que después empezaron a aparecer y me di cuenta que la cantidad de años que tardé en hacer la carrera me jugaron en contra, te pesan en ese tipo de cosas, para pedir una beca de investigación te preguntan cuántos años tardaste en hacer la carrera, cuantos años tenés, y si tenés más de treinta estás out. (...) Tengo una amiga que es de Merlo

y siempre decimos que se nos nota la General Paz para el otro lado, porque hay un corte en el acceso que tenés a cierta información (...) es toda una cuestión de clase, es una inversión de tiempo, para mi ir a la facultad era una inversión de plata, tiempo, entonces era sí, “me tomo el colectivo con el bolso (para vender) sahumeros y me voy acercando a la facultad”. Mis representaciones pasaban por otro lado, muchas cosas en mi universo no existían y las fui incorporando de a poco” (Gabriela).

Esta trayectoria individual marcada por el origen de clase y por el acceso o no que se haya tenido a ciertos conocimientos es planteada por Bourdieu y Passeron (2003), quienes señalan que los estudiantes universitarios no comparten una experiencia idéntica sino que en la misma pesa el origen social; el hecho de que los hijos de familias trabajadoras no dispongan de todo su tiempo para estudiar sino que tengan que dividirse para también trabajar y ganar un salario, marca la diferencia con aquellos que pueden “invertir” su tiempo en el estudio, adquiriendo una ganancia en términos de capital simbólico. Esto puede comprobarse en las palabras de una de las informantes, quien se refirió al trabajo como ayudante ad honorem que realizó en una de las cátedras de la carrera de Ciencias de la Comunicación:

“Pero también una cosa que a uno lo corre siempre, es sí... una salida laboral que tengo que estar viniendo cuatro o cinco años sin cobrar para que algún día me paguen, porque eso también es cierto, entonces... a gente como uno, no siempre podés invertir el tiempo en algo no rentado. Porque no son solamente esas dos horas, tenés que ir a reuniones de cátedra, y además también es cierto que yo en ese momento me veía totalmente por fuera de ese mundillo académico” (Gabriela).

El origen social es, de todos los factores que determinan el rendimiento académico, el único cuya influencia se remonta a sus condiciones primarias de existencia. Si bien en el discurso hegemónico se sostiene que la educación nivela a todos los estudiantes bajo el paraguas de la homogeneidad, en la realidad existen disposiciones, actitudes, saberes y habilidades que se adquieren de manera implícita según el origen social.

Otro aspecto destacado en el discurso de los docentes entrevistados es el que refiere a las acciones de militancia llevadas a cabo dentro de agrupaciones surgidas en el ámbito de la universidad. De los doce entrevistados, diez relataron haber participado de algún tipo de actividad política durante el trayecto de sus estudios superiores, lo cual permite inferir un cierto perfil de los profesores de Comunicación ligado a lo social y a lo político, ya sea desde espacios de militancia concreta o mediante acciones esporádicas como la participación en reclamos y marchas, colaboración en comedores y centros asistenciales barriales, etc. La universidad se presentó como espacio propicio para el desarrollo de un pensamiento político

propio, alentado por las situaciones vividas a nivel institucional (tomas, sentadas, reclamos por el edificio único, cambio del plan de estudios, programas de alfabetización en los barrios) o por actividades de extensión desarrolladas con compañeros de estudios:

“Yo empecé a militar en mitad de primer año, al toque. Mi militancia era más bien barrial, laburo territorial, no era dentro de la universidad, siempre me gustó más llevar la militancia hacia afuera de la universidad. Tenía un poco esta cosa docente de dar talleres” (Paula).

“Una compañera que hizo esto de la universidad en los barrios, que era el curso de alfabetización, ella empezó ahí y no tenía quién diera Matemática (...) no era tanto una militancia, era más un trabajo barrial. Ahí me enganché mucho, hicimos este proyecto de educación, el “Yo sí puedo”, de alfabetización para adultos, hicimos la capacitación y lo llevamos a la práctica (...). Yo en el 2004 empecé a militar en un comedor del MST y daba clases en el apoyo escolar, tuvimos una biblioteca, publicamos un diario” (Ana).

“Yo buscaba un espacio de militancia, pero me cuesta encuadrarme en organizaciones por cuestiones políticas que no vienen al caso. Estaba interesada en el hacer, dejemos de estudiar cómo la gente hace cosas. (...) Este pibe militaba en un bachillerato en la 31, me cerraba

por todos lados, no había espacio en el área de Comunicación así que me sumé al área de Sociales” (María Laura).

Un aspecto a destacar de estos testimonios radica en que muchas de las experiencias de militancia estudiantil están ligadas a actividades docentes, ya sea en educación formal o no formal. En algunos casos las experiencias de militancia sirvieron como un catalizador de la vocación docente, o reafirmaron la orientación que los estudiantes deseaban dar a sus carreras universitarias:

“A mitad de la carrera hice (una experiencia) dábamos talleres de comunicación comunitaria jóvenes en Ciudad Oculta, (...) estuve ahí un año haciendo temas barriales y lo otro que hice fue dar apoyo escolar a niños de La Boca con una agrupación de la facultad que ya no me acuerdo el nombre, en el barrio (la organización) se llamaba Aucache ahí estuve como dos años y eso me parecía una de las cosas más lindas. Yo dije, bueno, si esto funciona, no rezongo más de la carrera. Sentí que el ejercicio de la docencia no denigraba mi título de base, sino que lo fortalecía” (María Laura).

“Yo había terminado el TAO y seguí relacionado con los profesores a través de este voluntariado, que era una asesoría a los docentes del CENS en Castelar, y ahí fue cuando decidí ser docente. (...) Creo que ése tema fue que lo re disfruté (...) yo me fui con la sensación hermosa que fue dar clases. Cuando estaba volviendo a mi casa me di cuenta que estaba feliz, y me decidí a hacer el Profesorado” (Jonatan).

“El último año de la carrera yo empiezo

a dar clases en el bachillerato popular y fue una experiencia muy importante. (...) Esta agrupación Prisma empieza un bachillerato popular en La Boca, me llegó la convocatoria, fui a la charla y dije, voy a probar, pero sólo si doy clases de arte. (...) De pronto empecé a emocionarme con lo que tiene la educación que es algo que no tienen muchos trabajos que es la instancia de aprendizaje, ver que a alguien no le gustaba algo y después le gusta (...) eso que tiene la educación que sólo los docentes lo sabemos, que te da mucho placer y mucha emoción también. Hice ese año ahí y después hice el Profesorado, pero fue así, automático” (Paz).

En el mismo sentido, muchos de los entrevistados señalaron haber vivido un “quiebre” al realizar la práctica obligatoria de la didáctica en Comunicación, también llamada “Residencia”(4). En estas prácticas los estudiantes del Profesorado en Ciencias de la Comunicación están a cargo de un curso durante doce horas cátedra y son observados por los docentes de la materia. Los graduados señalaron que estas experiencias fueron vividas con nervios y placer por partes iguales, ya que podían vincular lo aprendido durante la carrera y el compromiso político asumido con tareas que les generaban una gran satisfacción personal:

“En eso encontré todo un mundo que me encantó, me encantó cuando hicimos en la primera didáctica, (...) fuimos a trabajar a Bajo Flores con

un grupo de compañeros (en) un grupo que está dentro de la escuela pero no pertenece a la escuela, es un grupo de chicos que están con causa judicial y les prestan el espacio de la escuela para hacer talleres, y yo ahí daba taller de periodismo, me encantó, me encantó, pegué onda con todos, dije 'bueno, ése es mi lugar', viste cuando encontrás tu mundito, dije 'esto sí me gusta', y eso fue lo que me marcó" (Gabriela).

"Básicamente lo que hacíamos era un taller de comunicación en una escuela secundaria (...), la mayoría de los chicos venían de Ciudad Oculta, de la villa 15 y de otros asentamientos ahí cercanos, más chiquititos. (...) Fue una experiencia muy linda, tanto lo que hicimos con los chicos a nivel institucional como lo que vino después. Con el director de la escuela, con el que cada tanto hablo, empecé a militar en la red barrial de la cual participaba la escuela, un centro de salud, un centro cultural, un centro asistencial autogestionado que había en Ciudad Oculta" (Javier).

Estas prácticas fueron vividas como experiencias placenteras, en las cuales actualizaron sentidos sobre la intervención en el espacio de lo político a través de una práctica pedagógica. Dussel y Southwell (2010) plantean que el docente actúa a modo de mediador entre sus alumnos y la cultura que los rodea, con lo cual asumen una "responsabilidad político-pedagógica": enseñar no es transmitir conocimientos, sino tender puentes entre los sujetos que aprenden y la cultura, el poder, los saberes y el mundo del trabajo. En este sentido, Gamarnik (2010) sostiene que las materias de Comunicación pueden ser un entorno

clave para desarrollar una práctica docente que genere aprendizajes profundos, ya que los contenidos buscan problematizar el espacio de lo social, lo político y lo económico, a la vez que pueden conectarse con el trabajo de la lecto-escritura, los nuevos lenguajes mediáticos, los conocimientos técnicos y las manifestaciones del arte y la cultura.

Siguiendo con lo anterior, los entrevistados asimilaron la docencia a una actividad militante, que involucra no sólo los aspectos formales del trabajo sino también una dimensión ética:

"Para mí es esto; poder comunicar, de alguna forma... no te digo transmitir porque no es la idea encajarle a los chicos lo que vos sabés, sino que puedas despertar algún interés, que puedas movilizarlos a ellos en algún aspecto. (...) Creo que el docente debe dar herramientas o recursos que a ellos también les genere... que ellos también construyan sus propias herramientas" (Pilar).

"Básicamente es ser una instancia muy chiquitita inserta en un contexto de transformación (...) ni de guía ni de dirección, palabras horribles, simplemente aportar un granito de arena en un proceso de transformación, ni siquiera te diría que de un proceso de transformación ajeno, porque quizás el que está enfrente tuyo no tiene ganas de transformarse pero termina transformándose a vos. Sos parte de una transformación, puede

ser positiva o negativa, pero sos una influencia, mucho menor de lo que muchos creen que todavía tienen este afán". (Javier)

"Yo lo veo como un instrumento fundamental para poder transformar la sociedad, desde debajo de todo que es donde debe hacerse, que es en la educación. Para mí el docente es un transformador posibilitador de cambio. Hay una frase de Gramsci que dice que con educación no se cambia al mundo, se cambia a los que van a cambiar al mundo. Me parece que ahí está la clave, en transformar a estos pibes para que hagan del mundo algo mejor" (Nicolás).

"En tanto la institución escuela es el segundo gran agente socializador en la sociedad, uno como docente es un agente socializador fundamental en la formación de los ciudadanos y demás (...) yo creo que uno como docente debe ser plenamente consciente de este papel socializador que desempeña" (Ana).

El tema de la oposición entre vocación y profesión ya se ha mencionado en apartados anteriores de este artículo. Siguiendo las ideas planteadas por Tenti Fanfani (2005), los modelos vocacional y profesionalista son tipologías ideales que tienden a convivir en la realidad, ya que la gran mayoría de los docentes considera su actividad tanto desde el punto de vista de la vocación, ligado a capacidades personales y deseos de cambiar la realidad social imperante, como desde el paradigma profesionalista, ya que valoran el lucha por el salario y las condiciones laborales, siendo que la docencia es para ellos una fuente de ingresos y una elección profesional:

"Es una profesión que sin vocación no

sirve. Tiene parte de las dos cosas, porque si no seguiría dando clases ad honorem eternamente, pero hay una cuestión de vocación, para mí, al menos en mi caso, sin duda" (Gabriela).

"Se transformó en una vocación precisamente porque disfruto mi laburo. (...) Si dejo de hacer cosas que me gustan por dar clases es porque dar clases me gusta más que lo otro, es mi vocación" (Jonatan).

"Creo que tiene que ver con que hago lo que me gusta, lo disfruto mucho, yo voy contento, aunque a veces puteás obviamente, como en todos lados, pero voy contento (...) especialmente con adolescentes, es lo que más me gusta, lo que más disfruto, y me da la sensación, por lo que veo en clase, por lo que me cuentan otros docentes, otros colegas, tengo mucha llegada a los pibes" (Javier).

"Es un laburo (...) que no es voy, doy clases y me vuelvo. Ir a dar clases transforma tu humor, tu forma de relacionarte con el tema, es un trabajo humano en el que estás relacionándote con gente, si te gusta, si no te gusta, se ponen en juego un montón de cosas emocionales o de la biografía de las personas" (Paz).

En los testimonios de los entrevistados se pone de manifiesto esta doble valoración del trabajo docente. Algunos destacan el "enamoramamiento" con la escuela y el "ser docente". En otros casos

la docencia aparece en el relato de los informantes como “una vocación que se descubre”; no es considerada un llamado ineludible que sienten desde siempre, sino que coinciden en que eligieron la docencia como camino profesional en base a sus experiencias universitarias. Puede afirmarse, a partir del recorrido realizado a través de los testimonios, que en el caso de los graduados del Profesorado en Ciencias de la Comunicación Social de la UBA la tensión entre vocación y profesión se resuelve en la síntesis de ambas perspectivas. Los docentes manifiestan disfrutar de sus tareas cotidianas, hacerlas con compromiso y dedicación y esto lo vinculan con la faceta vocacional de la docencia. Asimismo, si bien reconocen que es un trabajo con límites horarios y retribuciones pecuniarias, elegido libremente y vivido como una fuente de ingresos —lo cual lo acercaría a la idea de profesión— en la mayoría de los casos se agrega el componente político, que le otorgaría al trabajo docente un “plus”: la posibilidad de intervenir en la realidad social para intentar cambiarla. Así, no se puede reducir el ejercicio de una tarea tan compleja como la docencia a sólo una de estas categorías, sino que tanto en sus aspectos vocacionales como profesionales los informantes viven su trabajo desde una dimensión ideológica y política.

Conclusiones

Este artículo se propuso profundizar en la caracterización y valoración que hacen los graduados del Profesorado de Enseñanza Media y Superior de la

Universidad de Buenos Aires de su tarea docente. Para esto se entrevistó a quince profesores que ejercen en escuelas secundarias del Gran Buenos Aires, pero a los fines de este análisis se seleccionaron doce entrevistas para trabajar, que corresponden a los graduados que son la primera generación de universitarios en sus respectivas familias y a la vez son oriundos de distintas localidades del conurbano bonaerense. Se buscó focalizar en dos dimensiones específicas: en primer lugar, en la trayectoria académica de los informantes y, en segundo lugar, en las conceptualizaciones acerca del ejercicio de la docencia que estos actores elaboran.

Se comprueba que las trayectorias académicas de los estudiantes que son primera generación de universitarios en sus familias y que provienen de sectores desfavorecidos son percibidas por sus protagonistas como difíciles o trabajosas. En las entrevistas se destaca la caracterización de la universidad como “un mundo hostil”, o un espacio que “no está preparado para la clase trabajadora”. Varios de los entrevistados señalaron que debido a los horarios de trabajo la carrera se extendió en el tiempo mucho más de lo planificado, y que gran parte de los esfuerzos que tuvieron que realizar para cursarla no lo constituye la lectura de los textos ni otras actividades académicas, sino el tiempo y el desgaste del viaje desde y hacia sus hogares.

Por otra parte, en la misma cursada de la carrera —Licenciatura en Ciencias de la Comunicación primero, Profesorado después— los graduados se pusieron en contacto con sus primeras experiencias en educación no formal a través de espacios de militancia o actividades de extensión llevadas a cabo desde la facultad. En muchos casos estas actividades fueron las que propiciaron la idea de continuar estudiando para obtener el título de profesores, mientras que simultáneamente descubrían en el ejercicio de la docencia un espacio de militancia y de desarrollo profesional. Otros informantes manifestaron que descubrieron la dimensión político – pedagógica de la docencia en la residencia en Comunicación, que se lleva a cabo en la etapa final del Profesorado. Al realizar estas experiencias en contextos vulnerables, los graduados señalaron haber sentido una gran satisfacción al comprobar que a través de la docencia en Comunicación podían combinar sus inquietudes políticas con el ejercicio de una profesión remunerada.

De estos relatos se desprende que la

mirada del docente como actor político, que se inserta en una comunidad escolar como agente de cambio, tiene su origen en la formación recibida en el Profesorado. Según Gamarnik (2010), la instancia de la formación es un lugar clave, porque todo lo que se desarrolla, se discute y se vuelca ahí tiene un impacto clave en el ejercicio de la docencia futura. Por esto, la autora sostiene que la acción pedagógica es una acción política, ya que la recuperación de la política como herramienta transformadora de la sociedad permite al docente empoderarse y pensarse a sí mismo como un intelectual reflexivo y activo. Esto sólo puede realizarse fomentando la actuación de los docentes como sujetos autónomos dentro de sus comunidades profesionales, valorando la discusión y el intercambio y alentando en los alumnos una mirada crítica de su propio ser y estar en el mundo.

Notas:

(1) Especialista en Educación (UdeSA) y Licenciada y Profesora en Ciencias de la Comunicación (UBA). Maestranda en Educación (UdeSA). Diplomada en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Docente en instituciones de nivel superior universitario (UCES, USI) y terciarios (Instituto Superior de Música "José Hernández", ISFD 113, ISFD "Sagrado Corazón"). Correo electrónico: nadiaschiavinato@gmail.com

(2) Resolución 3647/04. Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/Plan-estudio-Prof.-CC.pdf>

(3) Según Álvarez Newman (2019), se entiende por primera generación de estudiantes universitarios a los hijos de padres sin experiencia en el nivel educativo superior. Además, el autor identifica a estos estudiantes como trabajadores de tiempo completo, actividad que deben conciliar con sus estudios. Álvarez Newman señala que los estudiantes de primera generación universitaria no pertenecen exclusivamente a los "sectores populares" sino que los hay también dentro de las capas medias de la sociedad. Esta heterogeneidad es la que

nos permite incluir dentro de la muestra a aquellos informantes cuyos padres poseen títulos docentes o técnicos de nivel no universitario.

(4) La denominación completa de la asignatura es "Didáctica Especial y Residencia en Comunicación" y está a cargo de la Dra. Cora Gamarnik. Se puede consultar el programa de la materia en el siguiente link: <https://didacticacomu.blogspot.com/>

Referencias Bibliográficas

BIDIÑA, A. Y ZERILLO, A. (2013). La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM. San Justo: Universidad Nacional de La Matanza.

BOURDIEU, P. (1979). "Los tres estados del capital cultural". En: Sociológica, N° 5, pp. 1117. Recuperado de: <https://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>

BOURDIEU, P. Y PASSERON, J.-C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

CARDUZA, M. L., MISTRORIGO, V., Y RUBINOVICH, G. (2011). "La inserción de la comunicación en el sistema educativo de nivel medio: emergencia e institucionalización del área". En: Gamarnik, C. Y Margiolakis, E. (coords.). *Enseñar comunicación*. Buenos Aires: La Crujía.

CARLI, S. (2003). "La educación pública en Argentina". En Carli, S. (comp./dir.). *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones Recientes de la Argentina*. Buenos Aires: Stella.

CARLI, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

CHIROLEU, A. (2014). "Democratización universitaria y desigualdad social en América Latina". *Revista de Política Universitaria IEC – CONADU*, N° 1 Recuperado de: <https://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/9864>

COCONIER, P. (2019). *Los estudiantes universitarios y sus motivaciones para elegir una universidad privada en Zona Norte*. Trabajo Final de Especialización. Universidad Tecnológica Nacional.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2007). *Panorama social de América Latina*. Francia: CEPAL. Recuperado de: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/1227>

DIOSQUES, G. Y GUZMÁN, N. (2009). *La inserción de los egresados del profesorado En Ciencias de la Comunicación de la UBA en la docencia de nivel medio y polimodal. Análisis de experiencias*. Tesina de grado. Universidad de Buenos Aires.

DUSSEL, I. (2005). "Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente". Ponencia presentada en el Seminario Internacional "La renovación del oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI". Buenos Aires: IIFE- UNESCO. Recuperado de: <http://unter.org.ar/imagenes/10063.pdf>

DUSSEL, I. y Southwell, M. (2010). "La docencia y la responsabilidad política y pedagógica". En: El Monitor de la Educación, N° 25. Ministerio de Educación de la Nación. Junio. Recuperado

de: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor25.pdf>

ESTIENNE, V. Y CARLINO, P. (2004). "Leer en la universidad: enseñar y aprender una Cultura nueva". *Uni-Pluri/Versidad*, 4(3), pp. 9-17. Recuperado de: <https://www.academica.org/paula.carlino/35.pdf>

EZCURRA, A. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y Responsabilidad de las instituciones universitarias. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*. 2(1), pp.1-15

EZCURRA, A. (2011). "Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos". En: Admisión a la universidad y selectividad social. En: Gluz, N. (comp.). *Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

FELFEBER, M. (2000). *Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem*. Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Noveduc.

FERNÁNDEZ, F. Y POORE, F. (2017). *Comunicadores en crisis. Expectativas y realidades en las trayectorias de los estudiantes de Ciencias de la Comunicación* - UBA. Tesina de grado. Universidad de Buenos Aires.

GALLO, M. (2005). "Masificación de la educación superior: una reflexión acerca de sus causas y contradicciones". *FACES*, 22(11)pp. 49-63. Recuperado de: http://nulan.mdp.edu.ar/135/1/FACES_n22_49-64.pdf

GAMARNIK, C. (2010). "La formación docente y la comunicación en la Argentina. Apuntes para un debate". *Revista Iberoamericana de Educación*. 53(1), pp. 1-7. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3472Gamarnik.pdf>

GARCIA DE FANELLI, A. (2017). "La graduación: un reto para los estudiantes Universitarios de primera generación". *Revista de Educación Superior en América Latina*, 1(1)pp. 14-15. Enero - junio. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11336/78323>

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. Y BAPTISTA LUCIO, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill / Interamericana Editores.

LINNE, J. (2018). "El deseo de ser primer generación universitaria: ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1). pp. 129-147. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v12n1/0718-7378-rlei-12-01-00129.pdf>

MARGIOLAKIS, E. (2011). La práctica docente en comunicación como proyecto de intervención intelectual. En: Gamarnik, C. y Margiolakis, E. (coords.). *Enseñar comunicación* Buenos Aires: La Crujía.

NICOLAZZO, M. (2005). *Profesores en (la) crisis. Duelos por identidades que no son*. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

PARRINO, M. (2014). "Factores intervinientes en el Fenómeno de la Deserción Universitaria". *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8). pp. 39-61. Recuperado de: http://www.revistaraes.net/revistas/raes8_art2.pdf

PIERELLA, P. (2011). "El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario". *Revista Argentina de Educación Superior*,

- 3(3). pp. 26-48. Recuperado de: http://untref.edu.ar/raes/documentos/raes_3_pierella.pdf
- TENTI FANFANI, E. (1996). Títulos escolares y puestos de trabajo: elementos de teoría y análisis comparado. *Revista de Educación de Adultos*. México: CREFAL. Recuperado de: <http://biblioteca.unsl.edu.ar/website/baea/plan-inst/docs-plan-inst/tenti-mercados-de-trabajo.pdf>
- TENTI FANFANI, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Argentina: Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- TIRAMONTI, G. (2007). "Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia". *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1(1). pp. 87-107. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.686/pr.686.pdf
- TOLOZA, C. (2018). *Alfabetización académica e inclusión educativa. Acercamientos y tensiones entre intenciones y resultados. Un estudio sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en los cursos de ingreso de tres nuevas universidades del Conurbano de Buenos Aires en el año 2014*. Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés.
- TRUCCO, D. (2015). "Desafíos para la educación superior en América Latina y el Caribe". En: *Foro sobre reforma universitaria. Asociación de universidades del Grupo Montevideo*. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de: http://conferencias.cepal.org/reforma_universitaria/ppt/pdf/03TRUCCO.pdf
- VAILLANT, D. (2007). "La identidad docente". Ponencia presentada en el I Congreso Internacional "Nuevas tendencias en la Formación Permanente del Profesorado". GTD/PREAL, Barcelona. Septiembre. Recuperado de: http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vior, S. (1998). "La política educacional a partir de los noventa". En: *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. 5, N° 5, pp. 59-78. Recuperado de: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n05a04vior.pdf>

Revista |
de Educación



ARTÍCULOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



La necesidad de soporte afectivo en jóvenes del sistema educativo¹

The need for affective support in young people in the educational system

Carina V. Kaplan² Dario H. Arévalos³

Resumen

El presente artículo se propone comprender las relaciones entre el ejercicio de la violencia contra el propio cuerpo y las experiencias de sufrimiento que estructuran la vida de jóvenes de educación secundaria. Los testimonios recogidos en un estudio socioeducativo realizado en dos escuelas secundarias públicas de zonas urbanas periféricas de la Ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina, permiten afirmar que las prácticas alimenticias, los cortes en la piel y las adicciones son formas particulares de expresión de la existencia corporal en la lucha por el reconocimiento. Las redes de contención intra e inter generacionales constituidas por las familias, las y los compañeros, las amistades o grupos de afinidad, representan un soporte afectivo que posibilita la elaboración del dolor social.

Summary

This article aims to understand the relationships between the exercise of violence against one's own body and the experiences of suffering that structure the lives of young people in secondary education. The testimonies collected in a socio-educational study carried out in two public secondary schools in peripheral urban areas of the City of La Plata, Province of Buenos Aires, Argentina, make it possible to affirm that eating practices, skin cuts and addictions are particular forms of expression of bodily existence in the struggle for recognition. The intra- and inter-generational support networks made up of families, peers, friends, or affinity groups, represent an affective support that enables the elaboration of social pain.

Palabras Clave: violencia contra el propio cuerpo; experiencias de sufrimiento; reconocimiento; jóvenes estudiantes; escuela secundaria.

Keywords: violence against the own body; experiences of suffering; recognition; young students; high school

Fecha de Recepción: 01/07/2020
Primera Evaluación: 25/08/2020
Segunda Evaluación: 22/10/2020
Fecha de Aceptación: 26/11/2020

Introducción

Este artículo pretende comprender el ejercicio de la violencia contra el propio cuerpo desde la perspectiva de jóvenes estudiantes de escuelas secundarias.

Se parte del supuesto de que la violencia contra sí mismo acontece cuando el sujeto no logra constituirse en actor y tomar las riendas de su vida debido al sentimiento de falta de reconocimiento. Producto de la negación de su subjetividad, los actos de violencia contra el propio cuerpo pueden ser interpretados como un medio a través del cual se busca elaborar el dolor social. Siguiendo a Wieviorka (2001) la violencia puede ser entendida en un doble esquema: como desconstrucción, si el sujeto ha sido negado; y como construcción, si ha logrado expresarse.

Hablamos siempre de la violencia que sucede cuando el sujeto no puede constituirse; de la violencia como pérdida de sentido, como incapacidad de concretar las demandas. No obstante, tenemos que aceptar en algún momento que en ciertas experiencias la violencia es constitutiva del sujeto [a través de la cual logra] conseguir un sentido a su existencia (Wieviorka, 2001, p. 346).

En el marco de un estudio socioeducativo cualitativo de carácter exploratorio¹ cuyo objetivo general ha sido comprender las experiencias emocionales sobre la muerte que construyen jóvenes de educación secundaria, se llevaron a cabo 40 entrevistas en profundidad a estudiantes que asisten a 5to y 6to año de dos escuelas públicas de gestión estatal ubicadas en zonas urbanas periféricas

de la Ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina(4). Del análisis surge una dimensión referida a la violencia contra el propio cuerpo que se manifiesta mediante prácticas alimenticias y cortes en la piel las cuales se concatenan frente al sentimiento de vergüenza y soledad. Y a través de las adicciones que se llevan a cabo junto a otros comportamientos de roce con la muerte como las peleas callejeras, la participación en atracos y/o conducir a alta velocidad.

Las y los estudiantes encuentran en las redes de contención intra e inter generacionales un soporte afectivo que posibilita la reafirmación de su estima social. Se recupera la noción de *soporte* (Martuccelli, 2007) entendido como un conjunto heterogéneo de elementos que se despliegan a través de un entramado de vínculos e instituciones en virtud de los cuales los individuos construyen una narrativa de sentido. En efecto, los medios afectivos, materiales y simbólicos que estructuran su experiencia biográfica son los que les permiten sostenerse frente al mundo.

Violencias y vínculos afectivos en la modernidad

Los sentidos que las juventudes atribuyen a distintas prácticas de violencia precisan ser interpretados teniendo en cuenta que los vínculos de interdependencia y las emociones son dimensiones centrales en la producción y reproducción de la vida social. El lenguaje de las emociones nos abre a

la dimensión de la condición humana en nuestras relaciones sociales en la medida que “constituir lazos junto a otros es lo que dota de sentido a nuestro existir. Somos humanos precisamente porque tenemos esa necesidad de convivir, de tejer lazos, de simbolizar y de aprender.” (Kaplan, 2018, p. 127).

Desde la sociología figuracional de Norbert Elias se postula que el valor social del individuo se conforma a partir de la posición que ocupa en la estructura económica, de las interdependencias personales y, sobre todo, de “las vinculaciones emocionales de los hombres [que constituyen] eslabones de unión de la sociedad” (Elias, 2008, p.163).

En la Edad Moderna el sentido de la vida se encuentra estrechamente ligado a la importancia que en el curso de su historia el individuo ha alcanzado para los demás, “bien por su persona, por su comportamiento o por su trabajo” (Elias, 1989, p.44-45). Sin embargo, el alto grado de individualización correspondiente a este estadio de civilización conduce a que las personas construyan una imagen distorsionada acerca de que existen con independencia del resto de la gente “como mónadas sin ventana alguna, como «sujetos» aislados, frente a los que se encuentra el resto del mundo” (Elias, 1989, p.39). La idea de que el individuo ocupa una posición autónoma dentro de la sociedad suele ser asumida con orgullo:

Para estas personas la palabra «individuo» es un símbolo de aquello que posibilita que el ser humano particular pueda, gracias a su propia capacidad,

realizarse independientemente de todos los demás y en competencia con ellos; esta palabra les parece el eco de todas las valoraciones positivas de su ideal, de «individualismo». O bien despierta en ellos la imagen de grandes personalidades creadoras a las que veneran, a las que procuran emular y con las que quizás, en un rincón de su alma, se identifican. Y, así, «sociedad» puede significar para estas personas lo que hace iguales a todos los seres humanos, lo que se interpone en el camino del desarrollo o la ascensión de la personalidad individual. La imagen que evoca en ellos la palabra «sociedad» puede ser la de una densa masa de personas grises e indiferenciables que amenaza con rebajar a todas las personas a un mismo nivel. Puede parecerles la esencia de todas las fuerzas que se interponen en el camino de la autorrealización del individuo, que impiden al ser humano particular el pleno desarrollo y cumplimiento de todas sus posibilidades —en suma, puede parecerles aquello que, más que ninguna otra cosa, limita y amenaza su libertad. Y sentimientos de este tipo tal vez se concreten en la idea de que en un principio existían únicamente individuos particulares —individuos sin sociedad— que, en cierto modo, sólo posteriormente trabaron relaciones y se reunieron en grupos sociales (Elias, 1990, p.70).

La sensación de que el interior del ser humano individual está separado de un mundo exterior no es algo dado por

naturaleza, sino que traduce el incremento de la autorregulación individual a lo largo del desarrollo de una sociedad específica. En efecto, el aislamiento emocional entre los individuos de la modernidad estructura la falsa concepción de que la existencia carece de significación al percibir que “estamos solos en la vida” (Elias, 1989, p.42). Frente a ello, Elias afirma que la noción de sentido no puede referirse a un yo herméticamente cerrado o a un universal derivado de él. El sentido entendido como una categoría social se funda a partir de una pluralidad de seres humanos vinculados entre sí por un cúmulo de cadenas invisibles que forman una urdimbre social (Elias, 1990). Las expresiones discursivas del lenguaje común tales como “vida llena de significado”, o como “llena de sentido”, “carente de sentido”, “vacía de sentido” se vinculan “con el significado de lo que una persona es para otras y de lo que hace por ellas” (Elias, 1989, p.40).

Al detenernos en este punto es posible afirmar que el reconocimiento es una necesidad constitutivamente humana y, en caso de percibirse, “todo sujeto, sin escalonamientos, [tiene] la oportunidad de sentirse en sus propias operaciones y capacidades como valioso para la sociedad” (Honneth, 1997, p.155). Los interrogantes acerca de “¿quién soy?” o “¿cuál es mi valor y posición como persona?” (Elias y Scotson, 2016, p. 198), cuando no encuentran respuestas que ayuden a la auto-afirmación del yo, se interiorizan como presiones sociales. De este modo, es posible sustentar la idea de que la producción de la identidad y del

propio valor son una de las funciones simbólicas con mayor efecto social en los procesos de socialización y subjetivación en la experiencia intersubjetiva escolar (Kaplan, 2013).

Las juventudes se encuentran ante la dificultad de construir su propia valía social debido a ciertos imperativos basados en el exitismo y en la posesión de bienes materiales como baluartes de la dignidad y el reconocimiento (Zabludovsky, 2011). La falta de reconocimiento puede conducir a este grupo social a manifestarse a través de prácticas de violencia contra sí mismo.

La existencia corporal y el dolor social

El cuerpo es un fenómeno sociocultural con historia: existe un tratamiento social del cuerpo o, lo que equivale a decir, que lo social se encarna en el cuerpo. Lo corporal constituye una realidad simbólica circunscrita según el contexto en donde se inserta el individuo (Mauss, 1979).

De acuerdo con Le Breton (2002) mediante el cuerpo se instituye el vínculo con los demás, con uno mismo y con el mundo. Nuestra existencia es, en primer término, corpórea; desde allí se ponen de manifiesto los sentimientos, la puesta en escena de las apariencias y la construcción simbólica entre la vida y la muerte. En suma, todas aquellas “significaciones que constituyen la base de la existencia individual y colectiva” (Le Breton, 2002, p.7).

Del análisis de los testimonios se

han encontrado tres manifestaciones de violencia contra el propio cuerpo: las prácticas alimenticias, los cortes en la piel y las adicciones.

Las prácticas alimenticias

Los estereotipos sociales suelen percibirse como inalcanzables para las y los jóvenes. Hecho por el cual se produce una visión distorsionada del propio cuerpo que es la carta de presentación para conectarse con el afuera. El sentimiento de vergüenza es una de las fuentes del malestar que se pone de manifiesto a través de ciertas prácticas ligadas a la alimentación:

Tengo conocidas que han pasado por problemas de vomitar o no comer. Lo hacían más que nada por vergüenza, por un no conformismo con su cuerpo y por lo que pueden llegar a pensar y decir los demás de “ah mira qué gorda que está”. Hay gente que sufre porque su cuerpo no puede llegar a ser “flaco-flaco” por más actividad física que hagan. Así que la única forma que encuentran es vomitando, no comiendo y demás. Lamentablemente es muy importante la imagen corporal. Lo que pasa es que la sociedad ya se puso como meta que ser lindo es tener un cuerpo flaco, de piernas largas y alto.

[Estudiante varón, 5to año]

La bulimia y la anorexia son causadas por una estructura de la sociedad, por lo que te imponen los modelos que salen en la tele y en las revistas. Vos mirás en la tele que en los desfiles son todos palos vestidos. Son una tabla de planchar, no me gusta eso a mí, pero muchas chicas mueren por eso o se enferman.

[Estudiante mujer, 5to año]

La bulimia y anorexia es lo más usual, porque en algún momento de la secundaria te sentís acomplejado y avergonzado con tu físico más que nada cuando no encontrás aceptación. Cada uno lo hace por el motivo que quiera. Conozco compañeros y compañeras, chicos del cole, hasta yo mismo...Y no estoy hablando solo de bulimia o anorexia sino por la obsesión de adelgazar y hacen todo tipo de cosas sin importar si se arriesgan a enfermarse o que pase algo peor. Por suerte, creo que es algo que se está aceptando de a poco el peso de cada uno, pero igual está latente la idea de que “ser flaco es ser más lindo”.

[Estudiante varón, 5to año]

“La obsesión por adelgazar”, “sin importar si se arriesgan a enfermarse o que pase algo peor” evidencia conflictos con la auto-imagen que estructuran sentimientos de vergüenza cuando “no encontrás aceptación” y frente a “lo que pueden llegar a pensar y decir los demás”. Los modos de nombrar y de ser nombrados se pueden interpretar como estigmas corporales que producen heridas subjetivas en la cotidianeidad de la experiencia escolar. Avergonzarse por el aspecto físico ante miradas de humillación, faltas de respeto o ausencia de reconocimiento conduce a que las y los estudiantes intervengan sobre el cuerpo mediante prácticas alimenticias y cortes en la piel.

Entrevistada: Tengo una compañera que era bulímica. Ella se dio cuenta

que eso le estaba haciendo mal y por suerte pudo salir. Lo hacía por inseguridad propia, ella misma me lo dijo, por no sentirse bien con su cuerpo. Yo creo que es como un odio a vos misma, ella había empezado a cortarse en las muñecas, yo lo sabía porque tenía los brazos tapados sin importar si hacía calor o no. Después pasó a tener problemas con la bulimia. Por suerte pudo salir.

Entrevistador: ¿Por qué pensás que alguien puede incurrir en esas prácticas?

Entrevistada: Por las opiniones de otras personas pero también si te va mal en lo que hacés. Ella es gordita, imagináte que a esta edad es cuando estás empezando a conocer chicos y tu imagen no te ayuda mucho, te odias a vos misma, tenés vergüenza.

Entrevistador: ¿A qué te referís cuando decís que “te odias a vos misma”?

Entrevistada: Supongo que te sentís sola, a mí no me pasó, pero creo que es así. Te sentís sola porque no te gustás a vos misma. Eso te lleva a no querer mirarte al espejo.

[Estudiante mujer, 5to año]

Entrevistada: Mi amiga, la que te conté que se cortaba, hace un año sufría de bulimia. Lo hacía porque se sentía mal con ella misma.

Entrevistador: O sea que por un lado se cortaba y por el otro tenía bulimia...

Entrevistada: Si, las dos cosas.

Entrevistador: ¿Y por qué creés que se sentía mal?

Entrevistada: Por lo que entendí cuando hablamos, aunque no le quise

tocar mucho sobre el tema porque sé que a ella le duele, es porque sus mismas compañeras de la escuela la molestaban y la dejaban de lado. Ella venía de la tarde y esas amigas que tenía le hacían bromas con su forma de ser, o sea con la forma de su cuerpo, con su peso. Por eso terminó a la mañana.

[Estudiante mujer, 6to año]

“La mirada del otro sobre uno está fuertemente investida. La mirada es una instancia que da valor o lo quita” (Kaplan, 2016, p.215). Los juicios negativos por parte del grupo de pares a través de burlas “con la forma de ser” o “con la forma del cuerpo y con su peso”, estructuran ciertos modos en que las y los jóvenes se auto-perciben en la trama social. El avergonzamiento por la imagen corporal se pone en evidencia ante el hecho de “no querer mirarte al espejo”, que es un modo de desconocimiento. Las situaciones de desprecio vivenciadas en la experiencia cotidiana están en la base de una “estimación inconsciente de carácter negativo sobre las posibilidades propias a partir de la imagen que percibimos que los demás tienen de nosotros” (Kaplan, 2018, p.122-123).

Las juventudes ponen en juego al cuerpo debido a que el mismo es un “campo de batalla de la identidad” (Le Breton, 2011, p.47). Esta forma de relacionarse consigo mismo evidencia una existencia que se experimenta como indeseable (Le Breton, 2016). El desarrollo de ciertas prácticas ligadas a la alimentación traduce, aunque

de manera provisoria, una forma de afrontar el sufrimiento exterior mediante la sensación de soberanía sobre lo corporal.

Tuve una compañera que fue bulímica, una chica de 4to año que ahora va a la mañana. Tenía problemas con la mamá. Después mejoró su relación y se recuperó rápido. Nosotros con los chicos [se refiere a sus compañeros de curso] le dijimos que se tiene que valorar más, la apoyamos y ahora anda lo más bien. El apoyo de la casa y el cariño de la gente que te rodea, ayuda mucho.

[Estudiante varón, 5to año]

Vamos al McDonald's y una compañera un día se limita con un alfajor o medio sándwich y al otro día se está comiendo todo (...) porque si la rechazaron toda la vida, obviamente que no se va a querer y se va a obsesionar por estar mejor y mejor. Ella primero empezó cortándose y después terminó con anorexia. Si la madre no se hubiera preocupado quizás la chica se hubiera muerto. Creo que en la adolescencia es cuando más se necesita el apoyo de alguien que te quiera en cierto sentido. La confianza para poder hablar con alguien de lo que te pasa, sirve un montón.

[Estudiante mujer, 5to año]

Las y los entrevistada/os destacan el lugar preponderante que ocupan los lazos emocionales en la construcción de su experiencia social y escolar. En efecto, "la presencia afectiva de los otros a su lado, permite acostumbrarse a ese momento difícil de metamorfosis corporal" (Le Breton, 2011, p.41). La mirada de reconocimiento que encuentran en "el

apoyo de alguien que te quiera", "en la confianza para poder hablar de lo que te pasa" y, sobre todo, en "el cariño de la gente que te rodea", se encuentra fuertemente investida con la posibilidad de encontrar sentido a la existencia. Los vínculos de confianza a los que refieren estos testimonios son un mecanismo privilegiado para la construcción de lo colectivo en la medida que permiten la elaboración del dolor social.

Los cortes en la piel

Los cortes sobre la piel se caracterizan por producir una marca o una herida localizada. Se realizan fundamentalmente sobre la muñeca, los brazos, el abdomen y las piernas. Las y los jóvenes entrevistada/os afirman que el motivo de los cortes se liga a la sensación de que "nadie te quiere", "nadie te escucha" o al sentirse en soledad "a pesar de estar rodeado de gente".

Mi compañera se corta por soledad, por no sentir afecto, por sentir que nadie la escucha. Es todo psicológico. Si te decís a vos misma que "nadie te quiere, nadie te quiere y nadie te quiere" tu cabeza se va a convencer de eso. Todo depende de vos. A mí me dijo que como ya el dolor lo tiene por dentro, eso no le dolía, lo hacía sin un por qué.

[Estudiante mujer, 5to año]

Entrevistada: Mi compañera, la que tenía problemas para bajar de peso, también se cortaba. Ella había dicho que se había lastimado acá en Educación Física, pero vos te dabas cuenta de

que eran cortes. Además, nosotros jugamos con pelotas, no creo que se pueda lastimar jugando con cosas que no son cortantes. Una vez había dicho que para el día de su cumpleaños se iba a matar, pero creo que son cosas que ella dice y no las va a hacer. Lo de los cortes sí, sé que se los hizo, no eran cortes re profundos, eran marcas superficiales. Lo demás son cosas que dice como para que estén atrás de ella.

Entrevistador: ¿Qué relación encontrás entre decir “me voy a matar” y el cortarse?

Entrevistada: En todos los casos está buscando que alguien esté atrás, alguien con quien sentirte en confianza para contar los problemas que tenés. Más que nada porque la familia no la tiene muy presente. Tiene muchos hermanos y ella es la más grande y es a la que menos tiempo le dan. Entonces se siente sola a pesar de que vive junto a toda su familia. Por eso hace las cosas que hace.

[Estudiante mujer, 6to año]

Elias afirma que el sentimiento de soledad se experimenta cuando los deseos de amor dirigidos a los otros se han visto heridos y perturbados, frente al sentimiento de abandono y ante la indiferencia de los demás “al haber roto todos los vínculos afectivos” (Elias, 1989, p.45). Frente a la imposibilidad de construir lazos significativos con las personas que forman parte de su entorno las y los estudiantes tramitan el sufrimiento a través de un dolor controlado sobre el propio cuerpo.

Mediante los cortes en la piel se busca

producir un dolor físico que sustituya el sufrimiento social. En estas prácticas, la sangre se libera como símbolo del sufrimiento que desborda al sujeto (Kaplan y Szapu, 2019). Hecho que se pone en evidencia en la distinción que las y los entrevistada/os establecen entre el dolor socio-psíquico “*que se lleva por dentro*” y el dolor corporal que puede ocasionar una lastimadura auto infligida orientada a reponer o sustituir a aquel.

La búsqueda de “*alguien con quien sentirte en confianza para contar los problemas que tenés*” pone de manifiesto la importancia de los vínculos significativos que se conforman en la experiencia social. Tal como puede observarse en este testimonio, la idea anticipatoria de la propia muerte y el sentimiento de soledad se imbrican ante la carencia de significaciones afectivas.

Frente a la ausencia de una relación sólida y confiable con el mundo las y los jóvenes llevan a cabo prácticas de violencia para ser “*vistos*” y reconocidos en ciertos espacios de socialización. El ejercicio de la violencia contra el propio cuerpo se pone de manifiesto públicamente en las redes sociales.

Hay grupos virtuales donde se suben fotos cuando se cortan. Estos grupos, en realidad, no incentivan a salir de la tristeza, es peor, más bajón. Lo que hacen es decirte: “*No sos normal frente a los demás y te tocó ser así*”. Como que ellos se ven así. La mayoría de los adolescentes se meten en esos lugares ahora.

[Estudiante varón, 6to año]

Tengo el caso de una compañera que se corta muy seguido. Lo publica en todas las redes sociales para victimizarse. Para que todas le digan: ¡Ay, pobrecita! Pero hoy todo el mundo ya lo ve tan normal que nadie se acerca a darle un apoyo. Yo intenté hablar, pero entiendo que necesita ayuda psicológica. Eso les aconsejé a todos los chicos que conocí y que andaban en eso.

[Estudiante varón, 5to año]

Mi amiga se cortaba por falta de atención más que nada de la familia. Por eso, un día nos juntamos con mis amigos y le dijimos: “mira está mal lo que estás haciendo, fijate si no puedes ir a un psicólogo, porque te haces daño a vos misma, después te queda todo marcado y queda horrible”. Por lo general no te escuchan. Y cuando hablan del tema lo hacen en las redes sociales e intercambian con gente que hace lo mismo. Publican los cortes que se hacen en las redes sociales para sentirse importantes.

[Estudiante mujer, 5to año]

De acuerdo con Le Breton (2003, 2011, 2017) las sociedades modernas no cuentan con rituales de pasaje que les garantice a las jóvenes generaciones el ingreso a la vida adulta. Ante ello, deben fabricar sus propios circuitos para esta transición procurándose marcas que los identifiquen con sus pares generacionales. Los espacios virtuales se han convertido en uno de los ámbitos privilegiados para obtener el reconocimiento de los demás. El sentido de pertenencia a ciertos grupos en las redes sociales se instituye a partir

de la necesidad de expresar y compartir sus angustias existenciales debido a “*la falta de atención*”, o por “*no sentirse normal frente a los demás*”.

La socialización de los cortes con vistas a “*sentirse importantes*” traduce una forma de tramitar las situaciones de desprecio que se experimentan como parte del malestar social. En efecto, las experiencias de no reconocimiento traen aparejadas prácticas de violencia que operan como una señal para ser mirados, identificados y visibilizados (Kaplan, 2011).

Las marcas y heridas producidas sobre la superficie corporal precisan ser interpretadas como una búsqueda por descargar las tensiones que produce el malestar de vivir. Los cortes en la piel expresan una mirada negativizada o ausente en la experiencia social. Ponen de manifiesto los efectos más trágicos que provoca la exposición continua de las y los jóvenes a un mundo violento e indiferente.

Adicciones

La experimentación de malestar conduce a las juventudes a llevar su vida al límite, no con el fin de acabarla, sino de dar sentido y valor a su propia existencia (Le Breton, 2011). Frente a la incertidumbre que le ofrece el mundo circundante, buscan dominar los estados de su cuerpo aferrándose al consumo de alcohol y de diferentes tipos de drogas. La relación de dependencia que establecen expresa “una forma de control rígido ejercido sobre la vida cotidiana frente a la turbulencia del

mundo” (Le Breton, 2017, p.47).

Las prácticas adictivas que las y los jóvenes llevan a cabo se ligan a la sensación de que la vida no tiene sentido:

Yo le pregunté a un amigo y me dijo que se siente mal y la razón para fumar marihuana o alcoholizarse hasta quedar en coma es que, por un momento, lo saca de una realidad que para ellos no tiene sentido. Entonces fuman para eso, para salir de la realidad.

[Estudiante varón, 5to año]

La mayoría de las personas que se drogan es porque tienen problemas. Estar mal con la familia influye mucho, no conseguir trabajo, llevarte mal con las personas que querés, todas esas cosas se suman en esa sensación de que la vida pierde sentido.

[Estudiante mujer, 6to año]

Si en tu vida estás sola, no tenés posibilidades, es muy difícil sentir que la vida vale la pena (...) Y yo creo que te suma problemas en todo porque es como que, al sentirte así, sin ganas, no le ves importancia al estudio ni a nada. Si no tenés nada, tu vida no vale nada, te decís a vos misma “¿qué sentido tiene vivir?” (...) Acá pasa mucho. Son muchos los que se van de la escuela y terminan tirados por ahí drogados o se terminan matando.

[Estudiante mujer, 6to año]

Anestesiarse al cuerpo “*hasta quedar en coma*” para “*salir de la realidad*” traduce una intensa búsqueda por escapar del sufrimiento que se experimenta en la vida cotidiana. Los motivos que se esgrimen tales como “*no poder conseguir trabajo*”,

“*llevarte mal con las personas que querés*” se vinculan con la percepción de “*que si no sos nada, tu vida no vale nada*” o “*que la vida pierde sentido*”. La existencia como *carente de sentido* remite a una experiencia desubjetivante ante la dificultad material y simbólica de “establecer objetivos para su propia vida y alcanzarlos, proponerse cometidos y cumplirlos” (Elias, 1989, p. 44). A este respecto, los sentimientos de muerte y el significado de la vida son dos caras de una misma moneda donde las y los jóvenes ponen en juego la posibilidad de ser o no ser mediante la construcción de una narrativa que los sobrepase y los sobreviva (Kaplan y Arevalos, 2019).

Los interrogantes que formulan respecto a si “*la vida vale la pena*” tienen lugar cuando la autovalía social se sostiene sobre frágiles cimientos. Ante la imposibilidad de dejar una firma que acredite el paso por el mundo, algunos jóvenes desafían sus miedos haciéndoles frente y conciben a la posibilidad de morir como una puerta de salida ante un presente doliente. Es allí cuando sienten que la muerte ingresa “en el campo de su propia potencia y deja de ser una fuerza de destrucción que [los] sobrepasa” (Le Breton, 2011, p.47).

Las prácticas adictivas pueden llevar a forzar el pasaje hacia la muerte.

Entrevistada: Mi amiga, la que te conté antes, tomaba medicamentos y le dio un paro cardíaco, entonces todo fue bastante fuerte. No era la primera vez que lo hacía. Y esa vez se le fue la

mano, se pasó.

Entrevistador: ¿Y qué le pudo haber pasado a alguien para llegar a eso?

Entrevistada: Muchas veces por problemas de la infancia, por problemas familiares, también las opiniones de las personas. Hay gente que le afecta muchísimo. Me parece más por del lado psicológico, de “no servís para nada” y todo ese tipo de cosas (mira hacia abajo, llora).

[Estudiante mujer, 6to año]

Los intentos por escapar de sí pueden estar en la base de estos comportamientos entendidos como *actos de pasaje*. A diferencia con el *pasaje al acto* que expresa una acción voluntaria de acabar con la propia vida, los actos de pasaje suponen el desarrollo de conductas mediante la cuales los individuos se ponen en riesgo pero sin la pretensión o decisión deliberada de morir (Le Breton, 2017). Poner al cuerpo en suspensión a través del coma alcohólico o la ingesta de alguna sustancia psicoactiva expresa una renuncia temporal a ser uno mismo y asumir las presiones del exterior. No solo se anestesia el cuerpo, sino los propios pensamientos, las apuestas vitales y la relación con el mundo.

Este último relato precisa ser comprendido a partir de la ruptura que se experimenta entre el universo interior y el lazo social. La pesadez del malestar de vivir conduce a las juventudes a refugiarse sobre sí mismas durante un tiempo prolongado para protegerse. La ingesta de sustancias para atemperar la

resonancia afectiva que deviene de una realidad desbordante pone de manifiesto una búsqueda desesperada por llevar al propio cuerpo a un sueño profundo del que a veces no se logra despertar.

Las prácticas adictivas pueden llevarse a cabo junto a otros comportamientos de roce con la muerte tales como: peleas callejeras, atracos y/o conducir a alta velocidad. La cercanía con la posibilidad de morir *viviendo al límite* expresa la necesidad de sentirse reconocidos por los propios pares al menos en una esfera particular donde desarrollan sus acciones.

Tengo conocidos del barrio con adicción a la cocaína y a las pastillas como el Rivotril mezcladas con alcohol. La mayoría, los que consumen pastillas, lo hacen para salir a robar. Otros lo hacen para hacerse ver. También están los que se dedican a vender, muchos terminan en eso. Y los que consumen cocaína lo hacen porque les gusta y también porque lo necesitan, el cuerpo les pide.

[Estudiante varón, 5to año]

Tengo muchos conocidos con problemas de adicciones. No es que me involucro tanto de ver qué les pasa, porque cuando veo que ya van por ese lado, bueno, no te puedo decir nada, veo que no pueden salir. Si he visto amigos que sus padres los han mandado a un internado para recuperarse de las adicciones y se han escapado o supuestamente salieron porque estaban bien. Después de un tiempo salen afuera y vuelven a hacerlo. Son los que después terminan en peleas, robando, acuchillados o andan en motos y terminan chocando.

[Estudiante mujer, 5to año]

La mayoría de los que se juntan en la esquina no terminaron el colegio. Es que buscan la más fácil. Si están en tercer año, se van de la escuela y consiguen plata fácil, piensan: “¿para qué voy a seguir estudiando si puedo tener plata trabajando?”. Y bueno, se tiran a vender drogas, malgastan la plata que ganan consumiendo y alardean con eso, se hacen ver así, quieren ser conocidos haciendo esas cosas.

[Estudiante mujer, 6to año]

La participación de ciertos jóvenes en la economía precarizada con el objeto de "hacerse ver" pone de manifiesto una identidad que busca la reivindicación de respeto y reconocimiento ante un mundo social que no les ofrece las condiciones materiales y simbólicas para desarrollarse. De acuerdo con Cerbino (2012) la modernidad se constituye bajo el régimen de visibilidad que estructura una manera de existir a través del ser visto. Esto obliga a que los sujetos contemporáneos se sostengan en una lucha permanente para proyectarse ante los demás.

Una reflexión final

La ausencia de reconocimiento se encuentra en la base de prácticas de violencia orientadas a reponer la falta de valor social dentro de lo colectivo. El propio cuerpo se instituye como símbolo de soberanía ante un universo exterior que resulta inaprehensible. A este respecto, el cuerpo “está inserto en una trama de sentido y significación.

Vale decir, es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales” (Scharagrodsky, 2010, p. 2).

A partir de los testimonios estudiantiles, es posible afirmar que las distintas expresiones de violencias pueden ser enmarcadas por una connotación social de género. Las estudiantes mujeres elaboran el sufrimiento mediante acciones más discretas y silenciosas como los cortes sobre la piel, ciertas prácticas alimenticias y/o el consumo de medicamentos. Por su parte, los estudiantes varones tienden a exponerse públicamente para demostrar su virilidad participando en atracos, en peleas callejeras y/o conduciendo a alta velocidad tras el consumo de alcohol u otro tipo de drogas con las que se ha establecido una relación de dependencia.

El malestar de vivir al que refieren las y los entrevistada/os permite comprender la importancia de ciertos espacios de socialización como es la escuela en cuanto a su potencia simbólica para construir una narrativa de sentido presente y futura. La institución escolar al identificar los daños individuales y colectivos que provocan las situaciones de no reconocimiento cumple un papel rol vital interviniendo sobre las prácticas de segregación y discriminación.

Los puntos de conflicto más comunes en la escuela están asociados a problemas de integración social expresados en tratos descalificatorios (burlas e insultos) hacia quienes se tipifican como diferentes, donde prevalecen sentimientos de exclusión. Los sentimientos de falta de respeto, de humillación y de vergüenza emergen como una de las principales fuentes de

malestar (...) Sentirse respetado da cuenta de la propia valía social. Su contraparte, el menosprecio, corroe la autoestima (Kaplan, 2018, p.127)

Las y los jóvenes van internalizando las imágenes que los otros les devuelven acerca de cuánto valen para los demás y para sí mismos. Al detenernos en este punto, es preciso recuperar de los testimonios recabados el lugar que las y los estudiantes le atribuyen a las redes de contención intra e inter

generacionales constituidas por las y los compañeros, las familias, las amistades o grupos de afinidad en tanto que suponen un soporte afectivo que contribuye a reparar las heridas sociales de la memoria biográfica. Los vínculos afectivos signados por sentimientos de confianza mutua suelen ser el punto de partida para contrarrestar las situaciones de violencia que los atraviesan.

Notas:

(1)El trabajo empírico forma parte de la tesis doctoral: “Emotividades sobre la muerte en el ámbito escolar. Un estudio socioeducativo sobre los sentidos que construyen jóvenes estudiantes de zonas urbanas periféricas” (Arealos, 2020). La tesis se enmarca en los proyectos:

UBACyT N° 20020170100464BA: “Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos”. Período 2018-2020.

PIP CONICET N° 11220130100289CO: “La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas”.

Ambos con sede en el Programa de Investigación “Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos”, bajo la dirección de Carina V. Kaplan, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

(2)Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y con postdoctorado en la Universidad Estadual de Rio de Janeiro. Es Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Dirige los siguientes Proyectos: UBACyT 2018-2020 N° 20020170100464BA: “Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos” y Proyecto PIP CONICET N° 11220130100289CO: “La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas”. Mantiene una vinculación permanente con el Laboratório Educação e Imagem y forma parte del Grupo de Investigación Cotidianos, redes educativas e processos culturais, ambos proyectos coordinados por Nilda Guimarães Alves (UERJ) en el marco del Programa de Pós-Graduação em Educação-ProPEd, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Es Profesora Titular Ordinaria de la cátedra de Sociología de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de

Buenos Aires es Profesora Adjunta Regular de la cátedra de Sociología de la Educación y tiene a cargo la cátedra de Teorías Sociológicas. Dicta cursos de posgrado en universidades nacionales y extranjeras. Es consultora y asesora en organismos públicos a nivel nacional e internacional.

(3) Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. Investigador de los Proyectos: UBACyT 2018-2020 N° 20020170100464BA: "Violencias, estigmatización y condición estudiantil. Una sociología de la educación sobre las emociones y los cuerpos" y Proyecto PIP CONICET N° 11220130100289CO: "La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas" con sede en el Programa de Investigación "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos" del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires; bajo la dirección de Carina V. Kaplan. En el Instituto Superior Daguerre se desempeña como Profesor Titular de la materia Psicología Educacional.

(4) La estructura del sistema educativo argentino está conformada por cuatro niveles: la educación inicial, la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior. Desde el año 2015 la escolaridad de carácter obligatorio está comprendida por las salas de 4 y 5 años del nivel inicial, 6 o 7 años de nivel primario (según jurisdicción) y 5 o 6 años de nivel secundario (según jurisdicción). En la Provincia de Buenos Aires el nivel secundario es de 6 años.

Referencias bibliográficas:

AREVALOS, D. H. (2020). *Emotividades sobre la muerte en el ámbito escolar. Un estudio socioeducativo sobre los sentidos que construyen jóvenes estudiantes de zonas urbanas periféricas*. Tesis de doctorado no publicada. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

BURGOIS, P. (2010). *En busca de respeto: la venta de crack en Harlem*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores

CERBINO, M. (2012). *El lugar de la violencia. Perspectivas críticas sobre el pandillerismo juvenil* (Primera). Quito, Ecuador: Santillana S.A. - Flacso sede Ecuador-Taurus.

ELIAS, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.

ELIAS, N. (1989). *La soledad de los moribundos*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

ELIAS, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona, España: Península.

ELIAS, N. (2008). *Sociología Fundamental*. Barcelona, España: Gedisa.

ELIAS, N. Y SCOTSON, J. L. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. México: Fondo de Cultura Económica.

- HONNETH, A. (1997) *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, España: Crítica Grijalbo Mondadori.
- ILLOUZ, E. (2014). *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. Buenos Aires, Argentina: Katz
- KAPLAN, C. V. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa* N°35, FLACSO. P.95-103.
- KAPLAN, C. V. (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En C.V. Kaplan (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (pp.45-65). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- KAPLAN, C. V. (2016). El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios. En C.V. KAPLAN (ed.) *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (pp.211-21), Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- KAPLAN, C. V. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. *Sudamérica*. Nro. 9. pp. 117-128.
- KAPLAN, C. V. y Krotsch, L. (2018) La Educación de las emociones. Una perspectiva desde Norbert Elias. *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*. V (8), CLACSO, pp. 119-134.
- KAPLAN, C. y Arevalos D. (2019). Jóvenes y estima social. Los sentimientos de muerte como expresión de un dolor. *Voces de la Educación* Vol. 4, Nro.7, México, pp.1-10.
- KAPLAN, C. V. y Szapu, E. (2019). Autoagresiones corporales: narrativas del dolor de jóvenes estudiantes. *Voces De La Educación*, Monográfico, México, pp. 98-112.
- LE BRETON, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- LE BRETON, D. (2003). *Adolescencia bajo riesgo. Cuerpo a cuerpo con el mundo*. Montevideo, Uruguay: Trilce.
- LE BRETON, D. (2011): *Conductas de Riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos del vivir*. Buenos Aires, Argentina: Topía.
- LE BRETON, D. (2016). *Desaparecer de sí. Una tentación contemporánea*. Madrid, España: Siruela.
- LE BRETON, D. (2017). *El cuerpo Herido. Identidades estalladas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Topía.
- MARTUCCELLI, D. (2007) Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo. Santiago de Chile, Chile: LOM.
- MAUSS, M. (1979). *Sociología y Antropología*. Madrid, España: Tecnos.
- SCHARAGRODSKY, P. (2010). *El cuerpo en la escuela*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. En website: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002216.pdf>
- WIEVIORKA, M. (2001). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto*, jun. 2006, vol.15, no.1-2, p.337-347.
- ZABLUDOVSKY, G. (2011). Los Procesos de Individualización y la Juventud Contemporánea 1. *Subje/Civitas. Estudios Interdisciplinarios sobre Subjetividad y Civilidad*, enero-juni(7), pp. 1-20.

Actividades Profesionales Reservadas en Argentina: Orígenes y Actualidad

Reserved Professional Activities in Argentina: Origins and Current Situation

Cintia E. Citterio¹, Héctor M. Targovnik²

Resumen

En Argentina, la Ley de Educación Superior (LES; Ley 24.521, 1995) establece que hay profesiones cuyo ejercicio puede comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes, y las mismas están contempladas en el artículo 43 de la LES. Sólo aquellas actividades que realicen estos profesionales y que implican un riesgo rigurosamente directo, se denominan actividades profesionales reservadas. Pero... ¿Cuál es la diferencia entre actividades profesionales reservadas y alcances de los títulos? ¿Y cómo se establecen? El objetivo de este trabajo es analizar el significado e implicancia de las actividades profesionales reservadas en Argentina, marcando la diferencia con los alcances de los títulos, haciendo foco en las carreras universitarias de Bioquímica y Farmacia. Asimismo, proporciona un marco histórico en el que se establecen

Summary

In Argentina, the Law of Higher Education (LES; Law 24,521, 1995) establishes that there are professions whose exercise may compromise the public interest, putting at risk the health, safety, rights, property or formation of the inhabitants, and they are contemplated in article 43 of the LES. Only those activities that these professionals carry out and that involve a strictly direct risk are called reserved professional activities. But... What is the difference between reserved professional activities and the scope of the professional degrees? And how are they established? The objective of this work is to analyze the meaning and implication of the professional activities reserved in Argentina, highlighting the differences with the scope of the professional degrees, focusing on university degrees in Biochemistry and Pharmacy. It also

las actividades profesionales reservadas y las acreditaciones de las carreras universitarias. Sostenemos que si bien debe aplicarse un carácter restrictivo y riguroso a la hora de calificar carreras cuyo ejercicio genera riesgo social, el ingreso al artículo 43 de la LES no define una mayor jerarquía respecto de otras carreras ni indica que éstas representen un grupo de mayor importancia que las otras. Entender los significados de las actividades reservadas y los alcances de los títulos fomentan claridad a la hora de dirimir las actividades que podemos realizar los profesionales con determinada titulación y resulta fundamental para el adecuado desempeño profesional.

Palabras claves: Actividades Profesionales Reservadas; Argentina; Alcance de los Títulos; Universidad.

provides a historical framework in which the reserved professional activities and the accreditation of university degrees are established. We believe that although a restrictive and rigorous analyses should be applied when qualifying careers whose exercise generates social risk, the entry to the article 43 of the LES does not define a higher hierarchy compared to other careers nor does it indicate that these represent a group of greater importance than the others. Understanding the meanings of the reserved activities and the scope of the titles promote clarity when deciding on the activities that we, as professionals with a certain degree, can carry out and is essential for proper professional performance.

Keywords: Reserved Professional Activities; Argentina; Scope of the Professional Degrees; University.

Fecha de Recepción: 02/06/2020
Primera Evaluación: 15/09/2020
Segunda Evaluación: 30/09/2020
Fecha de Aceptación: 06/10/2020

1. Introducción: Breve Contexto Histórico

La influencia del gobierno sobre la educación superior en Europa fue incrementándose desde finales del siglo pasado. Las posiciones en cuanto a las políticas de educación superior fueron variando desde la de planificación racional controlada hacia una posición de autorregulación, más moderna [Neave y Van Vught, 1994]. Curiosamente, en la década del 90, América Latina comienza a recibir de Europa investigaciones especializadas sobre sistemas de educación superior, fomentando la idea de reformar los sistemas de educación superior.

En particular, en Argentina, las políticas de educación superior de fines del siglo pasado se orientaron a establecer nuevas regulaciones en torno de la relación entre el Estado, las universidades y la sociedad [Nosiglia y Mulle, 2014]. A comienzos del primer gobierno de Carlos Menem (1989–1995), se establece en la agenda institucional la necesidad de generar una reforma en el sistema de educación superior. En mayo de 1994 el proyecto de Ley de Educación Superior (LES) es enviado por el Poder Ejecutivo Nacional al Congreso, donde sería tratado por la Cámara de Diputados de la Nación. Se le realizaron varios cuestionamientos a este proyecto desde diversos ámbitos universitarios. Entre algunos de ellos se puede mencionar que contradice el principio de autonomía universitaria, al limitar sus alcances por diversos motivos: supedita los estatutos universitarios a la aprobación del Ministerio de Educación; faculta al Ministerio a fijar los contenidos mínimos de los planes de estudio; pone al

sistema de evaluación y acreditación universitaria a cargo de comisiones, en las que las universidades públicas se encuentran representadas en minoría. De todos modos, en Argentina la LES fue sancionada y promulgada en 1995 [Ley 24.521, 1995] aunque hubo profundas resistencias en el sector universitario con recursos judiciales de por medio, planteando la inconstitucionalidad de la norma. Las universidades públicas más tradicionales, como es el caso de la Universidad de Buenos Aires, sintieron estos cambios de los 90 como una amenaza a su identidad, objetivos y destino. Así, la universidad fluctuó entre una leve resistencia y un ajuste resignado a las nuevas medidas [Solanas, 2009]. Uno de los aspectos cuestionados de la LES abarca el concepto de actividades profesionales reservadas en Argentina.

En este artículo analizaremos aspectos fundamentales de la LES relacionados con el significado e implicancia de las actividades profesionales reservadas en Argentina, delimitando las diferencias con el significado del alcance de los títulos. Asimismo, analizaremos el impacto de la revisión de las actividades reservadas en la Resolución N° 1254/2018 del Ministerio de Educación de la Nación, haciendo foco en las carreras universitarias de Bioquímica y Farmacia.

2. Desarrollo

2.1. LES. Diferencias entre el Alcance de los Títulos y las Actividades

Profesionales Reservadas

La LES [Ley 24.521, 1995] establece que las actividades profesionales para las que habilitan los títulos son establecidas por las Universidades haciendo uso de su autonomía académica e institucional. Sin embargo, los respectivos planes de estudio deben respetar la carga horaria mínima que para ello fija el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades (organismo integrado por representantes del Comité Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional, de la Comisión Directiva del Consejo de Rectores de Universidades Privadas, de cada uno de los siete Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior y un representante del Consejo Federal Educación) [artículos 29 y 42]. En este sentido, alcances del título se refiere a las actividades profesionales para las que habilita un título académico [artículo 42]; también se utiliza el término competencias para referirse a los alcances. Es decir, los alcances designan el conjunto de actividades profesionales, socialmente establecidas, para las que habilita la posesión de un título específico (conforme a las competencias desarrolladas). Pueden ser propios de una titulación o, algunos de ellos, compartidos con otras de acuerdo con los procesos de diversificación profesional y de confluencia en ciertas actividades. La definición de alcances de un título es atribución de la universidad que lo otorga (en el uso de su autonomía). Los títulos con reconocimiento oficial certificarán la formación académica recibida y habilitarán para el correspondiente ejercicio profesional en todo el territorio argentino.

Por otro lado, surge del artículo 43 de la LES, que hay algunas profesiones cuyo ejercicio puede comprometer el interés público dado que pueden poner en riesgo directamente la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes. Exclusivamente aquellas actividades que realicen estos profesionales y que implican un riesgo rigurosamente directo, ya que pueden producir un daño o impacto negativo en alguno de los aspectos preservados por la LES, se designan actividades profesionales reservadas (véase la Figura 1). Las actividades profesionales reservadas no definen la totalidad de actividades que un profesional está habilitado a realizar y solo representan un subconjunto dentro del total de alcances de un título. El Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades determinan la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente para los mismos. Además de la respectiva carga horaria, los títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado deben cumplir lo siguiente: a) Los planes de estudio deben contener contenidos curriculares básicos y los criterios que establezca el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades; y b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) o por entidades privadas debidamente reconocidas constituidas con ese fin.

Figura 1. Citterio y Targovnik, 2020

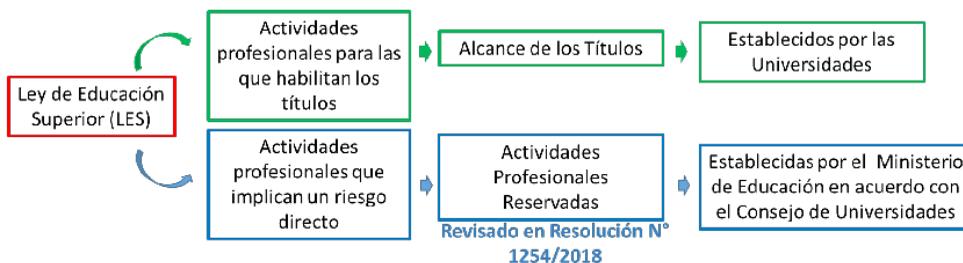


Figura 1. Esquema de los conceptos alcance de los títulos y actividades profesionales reservadas.

La Ley de Educación Superior (LES) [Ley 24.521, 1995] establece que las actividades profesionales para las que habilitan los títulos son fijados por las Universidades. Por otro lado, surge del artículo 43 de la LES, que hay algunas profesiones cuyo ejercicio puede comprometer el interés público poniendo en riesgo directo a los habitantes. Sólo aquellas actividades que realicen estos profesionales y que implican un riesgo rigurosamente directo, se denominan actividades profesionales reservadas. La Resolución N° 1254/2018 del Ministerio de Educación de la Nación realiza una revisión de las actividades profesionales reservadas.

procedimental a la revisión de las actividades profesionales reservadas de todos los títulos incluidos en el artículo 43.

La Resolución 1254/2018 del Ministerio de Educación de la Nación realiza un reordenamiento en las actividades profesionales reservadas exclusivamente al título de todas las ramas de la ingeniería, la bioquímica, farmacia, veterinaria, medicina, geología, odontología, sistemas, psicología, química y biología. Esta resolución no limita los alcances de ningún título ni condiciona la habilitación profesional. Lo que posibilita esta resolución es redefinir las actividades profesionales reservadas a aquellas intervenciones profesionales que comportan riesgo para el bien público. La principal consecuencia de esta resolución es que preserva la atribución de cada Universidad de definir los alcances de las titulaciones que emite, con excepción de ese subconjunto de actividades profesionales reservadas, ahora definido con mayor especificidad, que debe ser aprobado por resolución Ministerial con acuerdo del Consejo

de Universidades. La revisión de las actividades profesionales reservadas no afecta las habilitaciones profesionales de las carreras incluidas dentro del artículo 43° de la LES, si son mantenidas dentro de los alcances de los títulos, que, como se aclaró anteriormente, son competencia de la Universidad que lo emite. En contraposición, las carreras no reguladas por el Estado recuperan la posibilidad de definir con mayor amplitud los alcances que son pertinentes al perfil y los conocimientos que tales títulos certifican. En definitiva, la aprobación de esta Resolución N° 1254/2018 no impone obligaciones a las Universidades, ni exige cambios de planes de estudios en lo inmediato. Esta resolución abre la puerta para que las Universidades definan con mayor libertad el perfil que quieran para sus graduados. Pero estas nuevas actividades profesionales reservadas suponen un nuevo esquema de acreditación de carreras (véase debajo “Acreditación por la CONEAU”), orientado a dar garantías a la sociedad sobre la adecuada formación de los profesionales.

Las actividades profesionales reservadas de los Bioquímicos se redactaron en el año 2004 (Resolución N° 565/04) en forma de 13 ítems. (Adicionalmente la Resolución N° 565/04 reconoce la equivalencia de los títulos de Licenciado en Bioquímica, respecto del título de Bioquímico incorporado al régimen del artículo 43 de la LES.) Si bien en la nueva Resolución N° 1254/2018, si bien resulta preocupante ver reducidas las actividades profesionales reservadas en número (de 13 a 5), cabe destacar que no se han recortado actividades propias de

del perfil profesional Bioquímico. Las actividades profesionales reservadas de los Bioquímicos según la Resolución N° 1254/2018 incluyen: *Realizar, certificar e interpretar análisis clínicos que contribuyan a la prevención, diagnóstico, pronóstico y tratamiento de las enfermedades de los seres humanos y a la preservación de la salud; Dirigir las actividades técnicas de laboratorios de análisis clínicos; Auditar y certificar laboratorios de análisis clínicos; Realizar, validar e interpretar análisis bromatológicos, toxico lógicos, de química legal y forense en relación a la salud humana; y Dirigir las actividades técnicas de laboratorios bromatológicos, toxico lógicos, de química forense y legal, y de elaboración y control de reactivos de diagnóstico, de productos y materiales biomédicos, de plantas de hemoderivados.* Las actividades profesionales reservadas que se han removido, constituyen alcances que efectivamente pueden ser compartidos con otras profesiones, como por ejemplo, “Actuar en equipos de salud pública para la planificación, ejecución, evaluación y certificación de acciones sanitarias”. Por otro lado, el artículo 21 de la Resolución N° 1254/2018 modifica la Resolución Ministerial N° 566/04, reemplazando las actividades profesionales existentes reservadas al título de Farmacéutico y de Licenciado en Farmacia. De este modo, las actividades profesionales reservadas para los Farmacéuticos pasaron de ser 16 a 5, conservándose actividades críticas tales como: *Dirigir las actividades técnicas de farmacias,*

laboratorios y droguerías; Dispensar, controlar el uso adecuado y efectuar el seguimiento farmacoterapéutico así como reparar formulaciones farmacéuticas y medicamentos magistrales y oficinales; Diseñar, desarrollar y elaborar las formulaciones de productos Farmacéuticos; Diseñar, desarrollar y elaborar formulaciones de alimentos funcionales y suplementos dietarios, cosméticos, productos de higiene personal y uso odontológico, domisanitarios y biocidas; y Auditar y certificar los aspectos farmacéuticos de los ambientes donde se realicen las actividades anteriores. Cabe recalcar que estas actividades reservadas no indican todo lo que un profesional Bioquímico o Farmacéutico está habilitado a realizar. Indican aquello que, por su riesgo potencial, amerita tutela pública. En concreto esto significa que esas titulaciones podrán seguir teniendo los mismos alcances que los que tenía y que sólo un subconjunto de esos alcances será considerado como actividad reservada.

2.3. Acreditación por la CONEAU

Como se mencionó anteriormente en este artículo, la LES define las profesiones reguladas por el Estado [artículo 43] cuyo ejercicio compromete el interés público, y es requisito para estas carreras ser acreditadas por la CONEAU con los estándares curriculares que aseguren tal capacitación.

En líneas generales, la CONEAU se ocupa de realizar evaluaciones externas, de acreditar las carreras consideradas de interés público y todas las carreras de posgrado, y de recomendar la acreditación

de proyectos institucionales, así como el reconocimiento de entidades privadas de evaluación y de acreditación. Para establecer una correcta política de acreditación el estado necesita disponer de una mirada global que abarque al conjunto del sistema [Solanas, 2009]. La CONEAU es un organismo descentralizado que funciona bajo la jurisdicción del Ministerio de Educación. Está compuesta por doce miembros, designados por el Poder Ejecutivo Nacional a propuesta de los siguientes organismos: tres por el Consejo Interuniversitario Nacional, uno por el Consejo de Rectores de las Universidades Privadas, uno por la Academia Nacional de Educación, tres por la Cámara de Diputados y tres por el Senado de la Nación y uno por el Ministerio de Educación. Duran cuatro años en sus funciones, con sistema de renovación parcial y en todos los casos deberá tratarse de personalidades de reconocida jerarquía académica y científica [Solanas, 2009].

Las críticas a la CONEAU, desde los diversos ámbitos académicos y profesionales, existieron desde un principio y continúan existiendo, fundamentalmente por tratarse de un organismo vinculado al gobierno. Las universidades presentaron una posición inicialmente de resistencia y luego contrapropuesta [Krotsch, 2001]. Por ejemplo, la Carrera de Bioquímica y también la de Farmacia de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires ya han incorporado estos procesos.

De hecho, la Carrera de Bioquímica y también la de Farmacia fueron acreditadas por la CONEAU por segunda vez, por el período de 6 años por medio de las Resoluciones CONEAU 623/15 y 622/15, evidenciando la excelencia académica, las líneas de investigación que se llevan a cabo, la formación de los docentes e investigadores y el reconocimiento de los títulos otorgados. Puede decirse que, en general, las instituciones universitarias se adaptaron y adoptaron las prácticas de evaluación y acreditación que se incorporan como procesos rutinarios.

3. Discusión y Conclusiones: Reflexiones Finales

Creemos que es imprescindible aplicar un carácter restrictivo y riguroso a la hora de calificar carreras cuyo ejercicio genera riesgo social. Sin embargo, aseveramos que las carreras contempladas en el artículo 43 de la LES no poseen una mayor jerarquía respecto de otras carreras ni representen un grupo de mayor importancia que las otras. Es decir, hay carreras de interés público por el riesgo directo, pero ello no significa que estas pertenezcan a un nivel superior a las otras.

Notas:

(1) Doctora de la Universidad de Buenos Aires (UBA); Bioq., Farm. y Posgrado en Carrera Docente de la Facultad de Farmacia y Bioquímica (FFyB), UBA; Docente de la UBA, FFyB, Departamento de Microbiología, Inmunología, Biotecnología y Genética/Cátedra de Genética; Investigadora del CONICET, INIGEM UBA-CONICET, Htal. de Clínicas "José de San Martín", Av. Córdoba 2351, C1120AAR, e-mail: ccitterio@ffyb.uba.ar, tel.: +5411 5950 8805.

(2) Doctor de la Universidad de Buenos Aires (UBA); Profesor Titular Consulto de la UBA, FFyB, Departamento de Microbiología, Inmunología, Biotecnología y Genética/Cátedra de Genética; Investigador del CONICET, INIGEM UBA-CONICET, Htal. de Clínicas "José de San Martín", Av. Córdoba 2351, C1120AAR, e-mail: htargovn@ffyb.uba.ar, tel.: +5411 5950 8803.

Uno de los mayores impactos que ha tenido la LES, ha sido la incorporación de los mecanismos de acreditación y evaluación de carreras de grado y posgrado, a través de la creación de la CONEAU. Por otro lado, cabe aclarar que las actividades profesionales reservadas están exclusivamente definidas para las titulaciones de grado. Los postgrados universitarios en Argentina no tienen actividades profesionales reservadas. Un doctorado o maestría no es habilitante para el ejercicio profesional ni faculta para llevar adelante tal o cual actividad profesional. Por lo tanto, sería absurdo cursar postgrados para alcanzar nuevas actividades profesionales reservadas por encima de las que tienen los títulos de grado.

Finalmente, creemos firmemente que entender los significados e implicancias de las actividades reservadas y los alcances de los títulos aportan claridad a la hora de legitimar las actividades que podemos realizar los profesionales con determinada titulación y resulta fundamental para el adecuado desempeño profesional.

Referencias bibliográficas

KROTSCH, P. (2001). *Educación Superior y reformas comparadas*. Argentina, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Ley de Educación Superior N° 24.521, Boletín Oficial N° 28.204, Buenos Aires, Argentina, 10 de agosto de 1995.

NEAVE G. & VAN VUGHT, F. A. (1994). *Prometeo Encadenado (Estado y Educación Superior en Europa)*. España, Barcelona: Gedisa.

NOSIGLIA, M. C. & MULLE, V. (2014). El gobierno de las instituciones universitarias a partir de la Ley de Educación Superior 24.521: Un Análisis de los Estatutos Universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 15 (VI), 72-89.

Resolución N° 622/15, CONEAU, Expediente N° 804-1756-14, Buenos Aires, Argentina, 25 de agosto de 2015

Resolución N° 623/15, CONEAU, Expediente N° 804-1757-14, Buenos Aires, Argentina, 25 de agosto de 2015.

Resolución N° 1254/2018, Ministerio de Educación, Boletín Oficial N° 33873, Buenos Aires, Argentina, 18 de mayo de 2018.

Resolución N° 565/2004, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Publicada en el Boletín Nacional, 17 de junio de 2004.

Resolución N° 566/2004, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Publicada en el Boletín Nacional, 17 de junio de 2004.

Solanas F. (2009). La ley de educación superior en Argentina: un análisis en términos de referenciales de la acción pública. *Revista de la Educación Superior*, XXXVIII (1), 155-170.

Los distintos sistemas de ingreso a las escuelas secundarias de Universidades Nacionales en Argentina. Análisis normativo y efectos en su alumnado
Different admission systems to secondary schools of National Universities in Argentina: Normative analysis and effects on its students

Mariano Anderete Schwal¹

Resumen

En el presente trabajo se analizan los diferentes sistemas de ingreso que existen en las escuelas pre universitarias de Argentina. A diferencia de las escuelas públicas provinciales que cuentan con una reglamentación única, las escuelas dependientes de Universidades Nacionales no tienen un único sistema en común, sino que cada universidad puede reglamentar sus propios sistemas. Es así que se tiene una variedad de métodos, aunque se destacan los meritocráticos y los de azar. Se realizará una revisión bibliográfica, periodística y normativa de los distintos sistemas conjeturando sobre sus posibles causas y efectos en la conformación de su alumnado.

Summary

This work analyzes the different admission systems that exist in pre-university schools in Argentina. Unlike the provincial public schools that have a single regulation, the dependent schools of National Universities do not have a single system in common, but each university can regulate its own systems. Thus, there are a variety of methods, although meritocratic and random ones stand out. A bibliographic, journalistic and normative review of the different systems will be carried out, conjecturing about their possible causes and effects on the formation of their students.

Palabras clave: sistema de ingreso; meritocracia; educación secundaria; pre universitario; segregación educativa

Keywords: meritocracy; income system; university secondary education; weighted lottery; educational segregation

Fecha de Recepción: 05/06/2020
Primera Evaluación: 15/08/2020
Segunda Evaluación: 27/06/2020
Fecha de Aceptación: 06/10/2020

Introducción

En Argentina durante gran parte del siglo XX se sumaron escuelas secundarias a las Universidades Nacionales, algunas creadas al efecto y otras inauguradas con anterioridad para pasar a su dependencia. Las mismas respondían una noción claramente selectiva: llegaban a la secundaria los hijos de las clases dominantes y los de los sectores medios emergentes que habitaban en las grandes ciudades. En la etapa fundacional de la enseñanza media su funcionamiento era selectivo, se trataba de seleccionar a los jóvenes que continuarían estudios en la universidad (Tenti Fanfani, 2013). Estas escuelas se caracterizaron por establecer su mecanismo de ingreso mediante evaluaciones donde ingresaban los que mejor puntaje obtenían. Entonces, la sociedad tenía a la meritocracia como principio de justicia ya que se suponía que todos los niños tenían las mismas oportunidades de llegar al final del recorrido escolar, el éxito dependía del mérito y no de la “cuna” o del dinero. Las desigualdades educativas se consideraban justas si se derivaban de las cualidades individuales de los alumnos (talento y esfuerzo) y no de las características heredadas (origen social, sexo, etc.) (Veleda, 2011).

A partir la década de 1990 la sociedad argentina se tornó más desigual y fragmentada, sin embargo, se pudo observar un incremento considerable en la escolarización secundaria de los sectores más pobres (Kessler, 2011). Ante esta nueva realidad, dicen Tiramonti y Ziegler (2008), el mandato de inclusión y masificación plantea un desplazamiento de los principios meritocráticos que fueron estructurales

para la escuela secundaria. Las autoras afirman que resulta evidente que la inclusión y obligatoriedad exigen modificaciones al formato escolar moderno. Entre las medidas igualadoras que proponen se destaca la utilización del sorteo como sistema de ingreso, ya que mediante el azar todos los participantes estarían en igualdad de condiciones de ser seleccionados para entrar a la escuela.

En la década de 1990 también se terminó de federalizar la educación (Morduchowicz, 2009). A través de la ley de transferencia educativa (ley 24.049) se dispuso la total y definitiva transferencia a las provincias de los establecimientos escolares del nivel medio y terciario que permanecían bajo la dependencia del Estado Nacional (la transferencia de las escuelas primarias había finalizado en 1978). Las escuelas pre universitarias no fueron incluidas en dicho traspaso y se reglamentan por las disposiciones de las Universidades Nacionales, ya que tienen autonomía según el art. 75 inc. 19 de la Constitución Nacional. De esta manera las escuelas secundarias estudiadas en el presente artículo tienen diversos sistemas de ingreso según la decisión del órgano de gobierno universitario que las regula y siempre es distinto al resto de las escuelas de la ciudad, las cuales se encuentran reglamentadas por el gobierno provincial.

Di Piero (2018) realizó el trabajo de clasificar y sistematizar los diferentes métodos de ingreso a las escuelas pre universitarias argentinas. Allí se

puede apreciar que la mayoría sostiene en simultáneo más de un sistema, no obstante, el predominante sigue siendo el ingreso meritocrático, seguido de cerca por el sorteo. Landivar (2019) compiló y analizó los datos de estas escuelas indicando que anualmente el 67,18% de los aspirantes no pueden entrar a la escuela, por lo que el sistema de ingreso determina quiénes ingresan y quiénes no dentro de los inscriptos. En el presente trabajo se desarrollan en forma explicativa los distintos métodos de acceso en dichas instituciones y las posibles consecuencias en la composición de su alumnado.

En primer término, se diferenciarán las clases de escuelas pre universitarias según su época de creación, distinguiendo aquellas tradicionales, las nacidas con posterioridad al regreso de la democracia y las nuevas escuelas socialmente inclusivas. A continuación, se explicarán los distintos sistemas de ingreso y se citarán ejemplos específicos de escuelas junto con sus causas y posibles consecuencias en su alumnado.

Las escuelas pre universitarias tradicionales, las democráticas y las inclusivas

Las escuelas pre universitarias argentinas pueden clasificarse según su año de creación, puesto que ello repercute en los objetivos originales de las mismas de acuerdo la política educativa vigente en cada época. El método de ingreso refleja aquella cuestión y forja la tradición educativa de la escuela, la cual viene acompañada por un conjunto de familias

que llevan a sus hijos a las escuelas y conforman un habitus en consecuencia (Bourdieu, 1980). Con el paso del tiempo se puede observar que aquellas escuelas quedan colonizadas por determinadas familias (Di Piero, 2017), quienes se acostumbran y están de acuerdo con las normativas de acceso vigentes que aplicó tradicionalmente la escuela (Acuña, 2014).

A los efectos del presente trabajo se clasificarán tres grupos de instituciones pre universitarias según su época: a) Las “tradicionales” o de elite, que fueron incorporadas a Universidades Nacionales durante el siglo XX y hasta el año 1982, b) Las “democráticas”, por haber sido constituidas con posterioridad al regreso de la democracia en 1983, y c) Las “inclusivas”, creadas después del año 2013 y en un contexto de políticas educativas destinadas a la inclusión social.

a) Las escuelas pre universitarias tradicionales son las escuelas secundarias clásicas del país, aquellas que fueron reconocidas por Universidades Nacionales durante el siglo XX, que sostienen un ingreso meritocrático y se las considera formadoras de la elite local en las ciudades donde funcionan. La más importante es el Colegio Nacional de Buenos Aires, fundado en 1863 (pero continuador de un colegio cuyos orígenes se remontan a 1661) e incorporado a la UBA en 1911. Estas instituciones educativas tienen una fuerte tradición, son formadoras de dirigentes y consideradas escuelas donde se reproduce una elite meritocrática

(Méndez, 2013). Se observa una trayectoria similar en el Colegio Nacional de Moserrat, Córdoba. Es el más antiguo del país y fue fundado en 1687, transitando distintas gestiones hasta anexarse a la UNC en 1907, su tradición es tan fuerte que recién en 1998 se convirtió en un colegio mixto. El último colegio en aceptar mujeres dentro de su alumnado fue el Gymnasium de la UNT (Tucumán), fundado en 1948 pero recién en el año 2018 se permitió el ingreso mixto a través de una resolución del Consejo Superior de la UNT, con disconformidad de los alumnos y sus familias por alterar la práctica histórica de la escuela(2).

b) Con el regreso de la democracia en 1983 se planteó la supresión de los exámenes de ingreso, presentada como una medida de “democratización de la educación” por parte del gobierno de Raúl Alfonsín. Lo dispuso para las escuelas oficiales nacionales a través de la Resolución 2414/84 del Ministerio de Educación, aunque no abarcaba a las escuelas dependientes de Universidades Nacionales por ser autónomas. El objetivo del gobierno radical era modificar el sistema educativo autoritario sostenido por la última dictadura argentina (Filmus, 1996). La reforma educativa democratizante impulsada por el Ministerio de Educación incluyó, además de la abolición del mérito en el ingreso, la autorización del funcionamiento de centros de estudiantes, la reincorporación de docentes cesanteados durante el gobierno de facto, el ingreso irrestricto a las universidades, modificación de los planes de estudio, etc. (Braslavsky C. y Tiramonti G., 1990). A modo de ejemplo de esta nueva etapa los colegios pre universitarios de la

UNLPAM (La Pampa) y de la UNPSJB (Comodoro Rivadavia) se crearon en 1983 y sostuvieron el sorteo total como sistema de ingreso. Las escuelas de la UNLP total en 1986 decidieron plegarse a esta modalidad planteada por el nuevo gobierno cambiando su sistema de ingreso meritocrático por el azar, pero el resto de las escuelas pre universitarias del país continuaron con su tradición meritocrática.

c) A fines del año 2013 el Ministerio de Educación lanzó un “Proyecto de creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales” (PCNESUN), por el cual distintas Universidades Nacionales se involucraron en la creación de nuevas escuelas secundarias que tenían por objeto incluir a jóvenes en situación de desigualdad social y educativa. El rasgo más destacado es la propuesta de orientar la escuela a la atención de “jóvenes que vivan en barrios vulnerables, desafiando el supuesto destino de exclusión educativa y social”, lo que remite a la posibilidad de pensar en políticas de discriminación positiva a cargo de las Universidades Nacionales. En el año 2014 inauguraron sus escuelas secundarias la UNQ (en Ezpeleta), la UNDAV (en Isla Maciel y Wilde) y la UNSAM (en José León Suárez). En 2015 se sumaron a este proyecto la UNGS (con una escuela en su sede de Polvorines), y la UBA (en Villa Lugano). En cada uno de los casos el Estado Nacional, las universidades, los municipios y las distintas comunidades evaluaron

conjuntamente la ubicación de la escuela y la definición de las orientaciones tomando en cuenta el análisis de indicadores educativos, las necesidades de la zona y las características de cada casa de estudios (Andrade y Schneider, 2017).

En el caso de la Universidad Nacional de Quilmes, se acordó con el Municipio de Quilmes y los vecinos la creación de la Escuela Secundaria de Educación Técnica (ESET-UNQ) en el barrio “La Esperanza” de Ezpeleta, a través de la cesión de un terreno que el municipio tenía reservado para un “polo educativo”. La modalidad Técnica se corresponde con aquella más valorada por los sectores populares, ya que brinda los conocimientos prácticos que otorgan una salida laboral rápida una vez concluida la educación secundaria. La educación técnica aumenta sus posibilidades de empleabilidad y asegurar una inserción rápida en el mercado laboral (Guzmán et al, 2018). La mayoría de las nuevas escuelas pre universitarias socialmente inclusivas siguen esta modalidad.

Metodología

El trabajo contempla la totalidad de las instituciones pre universitarias de la Argentina, explicando los casos más significativos que sostengan los distintos sistemas de ingreso. Se realizó una revisión bibliográfica de la materia, junto con la consulta de notas periodísticas, reglamentaciones internas de las Universidades Nacionales y páginas web de las escuelas estudiadas. A modo de ejemplo se desarrollarán casos que fueron previamente estudiados a través

de investigaciones particulares sobre el ingreso a escuelas pre universitarias específicas, asimismo se incluirán análisis de escuelas que no fueron estudiadas previamente.

A continuación, se desarrollarán los principales sistemas de ingreso de las diferentes escuelas secundarias pre universitarias del país: se mencionan sus fundamentos, cuáles serían sus efectos y se citará – a modo de ejemplo – su implementación en determinados colegios de Argentina. A los efectos de nombrar las Universidades Nacionales de Argentina se utilizarán sus siglas y en el apéndice se indicarán sus nombres completos.

Sistemas mixtos

Tal como sucede en las escuelas provinciales, la mayoría de los sistemas de ingreso de escuelas pre universitarias no son “puros” (que sostienen un solo método) sino que son una combinación de sistemas. Por ejemplo aquellas Universidades Nacionales que también tienen educación primaria aplican la continuidad educativa de sus egresados, asegurándoles un lugar en la secundaria de la Universidad junto con otro sistema elegido para el resto los ingresantes externos (por ejemplo examen o sorteo). Otras escuelas sostienen métodos “puros” de ingreso, como los Colegios Nacional y Carlos Pellegrini de la UBA que se basan únicamente en el sistema meritocrático de ingreso o la Escuela Ernesto Sábato de la UNICEN que sostiene únicamente el sorteo.

A continuación, se indicarán todas las de Argentina y el método de ingreso escuelas secundarias pre universitarias vigente en cada una.

Tabla 1: Escuelas secundarias pre universitarias de Argentina, año de creación y sistema de ingreso

Nº	Nombre de la escuela	Año de creación	Año de anexión a la Universidad	Universidad Nacional	Método de admisión vigente
1	Colegio Nacional de Monserrat	1687	1907	UNC	Examen de ingreso
2	Colegio del Uruguay “Justo José de Urquiza”	1849	2000	UADER	Curso de ingreso no eliminatorio y Sorteo
3	Liceo Agrícola y Enológico de Cuyo	1853	1939	UNCuyo	Según promedio de notas de 4º, 5º y 6º año de la primaria
4	Colegio Nacional Buenos Aires	1863	1911	UBA	Curso y exámenes de ingreso
5	Escuela de Agricultura y Sacarotecnia de Tucumán	1871	1929	UNT	Pago de inscripción, cursillo obligatorio y examen de ingreso
6	Escuela Industrial “Domingo F. Sarmiento”	1871	1939 (UNCuyo) 1973	UNSJ	Examen de ingreso (lengua y matemática)
7	Liceo Agrícola y Enológico “Domingo Faustino Sarmiento”	1874	1939	UNCuyo	Promedio general de primaria (4to,5to y 6to grados)

8	Escuela Normal "Juan Pascual Pringles"	1876	1939	UNSL	Continuidad de nivel inicial y primario. Nivel Inicial: hermanos de alumnos y el resto sorteo entre hijos del Personal de planta de la UNSL. Sorteo general si queda cupo.
9	Escuela Preuniversitaria "Fray Mamerto Esquiú"	1878	1976	UNCA	1° Prioridad egresados escuela primaria UNCA. (Nivel inicial y primario: hermanos de los alumnos del establecimiento, hijos del personal de la UNCA) 2° Curso nivelatorio no eliminatorio y examen nivelatorio de Inglés y francés.
10	Colegio Nacional "Rafael Hernández"	1885	1905	UNLP	1° Prioridad egresados de escuela primaria UNLP 2° Sorteo público
11	Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini	1890	1931	UBA	Curso de ingreso y diez exámenes de ingreso
12	Instituto Libre de Segunda Enseñanza (ILSE)	1892		UBA	Curso y examen de ingreso (arancelado)
13	Escuela Superior de Comercio	1896	1970	UNR	Cursillo de ingreso y examen de ingreso

14	Escuela Agrotécnica "Libertador General San Martín"	1900	1982	UNR	Curso de ambientación y examen de ingreso
15	Escuela Superior de Comercio "Prof. Prudencio Cornejo"	1903	1956	UNS	1° Prioridad egresados ECBC UNS según orden de mérito por promedio general 2° Estudiantes de otras escuelas secundarias según promedio de los últimos tres años.
16	Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento	1904	1914	UNT	Continuidad de primaria (Jardín: hermanos, hijos de empleados y sorteo - primaria: examen) -arancelada-
17	Instituto Politécnico Superior "General San Martín"	1906	1920	UNR	Examen de ingreso (matemática e idioma nacional)
18	Escuela Normal Superior "Vicente Fatone"	1906	1956	UNS	1° Prioridad egresados ECBC UNS según orden de mérito confeccionado por promedio general 2° Estudiantes de otras escuelas secundarias según promedio de los últimos tres años.

19	Liceo "Víctor Mercante"	1907	1907	UNLP	1° Prioridad egresados de escuela primaria UNLP 2° Sorteo público
20	Escuela de Bellas Artes y Artes decorativas e Industriales "M° Atilio Terragni"	1912	1921	UNT	curso obligatorio y examen de ingreso
21	ENET N° 1 "Prof. Vicente García Aguilera"	1909	1972	UNCA	Promedio de 1° y 2° trimestre de 6° año de la primaria
22	Escuela de Comercio Martín Zapata	1912	1939	UNCuyo	Promedio general de primaria (4to,5to y 6to grados)
23	Instituto Técnico	1924		UNT	Examen de ingreso
24	Escuela María C. y M. L. Inchausti Valdés	1934		UNLP	Curso de adaptación al ingreso en el que se avalúa a los aspirantes
25	Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano	1938		UNC	Curso de adaptación y examen de ingreso
26	Escuela de Minas. Dr Horacio Carrillo	1943	1943 (UNT) 1977	UNJu	Curso de nivelación y examen de ingreso
27	Colegio Universitario Central	1943		UNCuyo	Promedio general de primaria (4to,5to y 6to grados)
28	Escuela de Comercio "Libertador Gral. San Martín"	1946		UNSJ	Examen de ingreso

29	Escuela del Magisterio	1947		UNCuyo	Según promedio de notas de 4°, 5° y 6° año de la primaria y curso de nivelación
30	Gymnasium	1948		UNT	Pago de inscripción, cursillo preparatorio y examen de ingreso
31	Escuela de Agricultura y Ganadería Ing. Agr. Adolfo Zabala	1951	1956	UNS	1° Prioridad egresados escuela primaria UNS. 2° Egresados de escuelas primarias rurales 3° Orden de mérito según: Taller de nivelación, entrevista de orientación y exámenes de ingreso
32	Escuela de Agricultura "General Alvear"	1954	1956	UNCuyo	Promedio general de primaria (4to, 5to y 6to grados)
33	Escuela Tecnológica "Werner von SIEMENS"	1956	2003	UTN	Examen de ingreso (lengua y matemática)
34	Bachillerato de Bellas Artes "Guillermo Obiols"	1956	1974	UNLP	1° Prioridad egresados de escuela primaria UNLP 2° Sorteo público

35	Escuela Agrotécnica Eldorado	1960	1974	UNaM	Jornadas de adaptación nivelatorias obligatorias
36	Escuela de Ciclo Básico Común	1962		UNS	1° Continuidad Escuela Primaria UNS 2° Sorteo público (50 lugares) 3° Exámenes de ingreso (lengua y matemática), curso voluntario previo.
37	Colegio Central Universitario "Mariano Moreno"	1965		UNSJ	Examen de ingreso
38	Colegio preuniversitario General San Martín	1979	1981	UNLaR	Examen de ingreso (lengua y matemática)
39	Colegio de la UNLPAM	1983		UNLPAM	Sorteo
40	Colegio Universitario Patagónico	1983		UNPSJB	Sorteo
41	Colegio Nacional "Arturo U. Illia"	1984		UNMdP	Cupo para alumnos con mejores promedios de escuelas provinciales y examen de ingreso.
42	Instituto de Educación Media "Dr. Arturo Oñativia" (IEM)	1984		UNSa	Sorteo
43	Instituto de Educación Media (IEM-Tartagal)	1987		UNSa	Sorteo y jornadas de ambientación

44	Escuela Tecnológica Preuniversitaria Ingeniero Carlos E. Giúdice	1992		UNLZ	Curso de nivelación, evaluación y test psicopedagógico
45	Departamento de Aplicación Docente	2000		UNCuyo	Promedio general de primaria (4to,5to y 6to grados)
46	Escuela Nacional "Adolfo Pérez Esquivel"	2003		UNICEN	Sorteo
47	Escuela Nacional "Ernesto Sábató"	2004		UNICEN	Sorteo
48	Instituto Técnico de Aguilares	2004		UNT	Cursillo y exámenes de ingreso
49	Escuela Técnica Vial Manuel Belgrano de la UNT	2007	2007 (UTN) 2019	UNT	Exámenes de ingreso (lengua y matemática)
50	Escuela Técnico Profesional en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria	2008		UBA	Curso de Nivelación y examen de Ingreso
51	Colegio Nacional Agrotécnico "Ingeniero Julio César Martínez" (Tilimuqui)	2010		UNdeC	Curso de ingreso
52	Escuela Secundaria Técnica	2014		UNQ	Sorteo

53	Escuela secundaria técnica	2014		UNSM	1° Prioridad para hermanos que están cursando en la escuela; 2° Cercanía del domicilio; 3° Cupo del 20% destinado a estudiantes con sobreedad
54	Escuela secundaria técnica	2014		UNdAV	Sorteo
55	Escuela de Educación Técnica de Villa Lugano	2014		UBA	Sorteo
56	Escuela secundaria técnica	2015		UNGS	1° Cercanía al radio de vivienda del alumno 2° Cupo para estudiantes con trayectorias escolares interrumpidas 3° Cupo para alumnos cuyas familias cobran planes sociales 4° Cupo para estudiantes becados 5° Sorteo
57	Escuela Secundaria Técnica de la Facultad de Alimentos	2015		UNER	50% Radio de cercanía y 50% sorteo

58	Escuela de Minas – sede La Quiaca	2017		UNJu	Curso de nivelación obligatorio y examen de ingreso
59	Escuela secundaria técnica	2018		UNLP	1º Sorteo entre alumnos de escuelas primarias periféricas 2º evaluación vocacional a cargo del Colegio Nacional
60	Escuela de Minas – sede Yuto	2019		UNJu	Examen de ingreso
61	Colegio Pre Universitario Dr. Ramón Cereijo (Escobar)	2019		UBA	Curso y examen de ingreso: 80% por mérito y 20% sorteo entre los que aprueben el examen.

Fuente: *Elaboración propia en base a Di Piero (2018) y Landivar (2019)*

Cupos por escuelas de origen

Este método consiste en garantizarles un lugar a aquellos estudiantes provenientes de determinadas escuelas primarias.

a) Continuidad

Algunas universidades tienen escuelas de nivel inicial, primario y secundario, y disponen la continuidad de la educación pre universitaria en las mismas instituciones educativas dependientes. En estos casos el sistema de ingreso se retrotrae al nivel inicial, donde la mayoría le da prioridad a los hermanos de los estudiantes y a los hijos del personal

universitario. Al abrir el ingreso en el nivel secundario a estudiantes “de otras escuelas primarias “se produce una mezcla entre los que provienen de la escuelas de la universidad y los que se suman de otras escuelas a través de un método de ingreso distinto. En el caso de la ECBC de la UNS el grupo que continúa registra un rendimiento escolar menor en el nivel secundario debido a que no se les exige aprobar el examen de ingreso, el cual produce un nivel académico alto entre los ingresantes externos. Otras instituciones son más cerradas en el nivel secundario, ya que en principio no abren nuevos cupos como la Escuela Normal

“Juan Pascual Pringles” de la UNSL o la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento de la UNT.

b) Por modalidad

Se puede disponer un ingreso preferencial para quienes provienen de escuelas con características similares a la escuela secundaria pre universitaria, con motivo de tener una identidad en común con dicho sector. Es el caso de la Escuela de Agricultura y Ganadería de la UNS (Bahía Blanca) donde tienen prioridad en el ingreso los estudiantes provenientes de Escuelas Rurales, quienes deben completar el curso de ingreso y rendir los exámenes como los demás candidatos (en caso de desaprobar tienen la posibilidad de compensarlos en febrero mediante la asistencia a un taller de recuperación, ya que el objetivo es que ingresen quienes tengan dicho origen). Todos los años apenas el 10% de los ingresantes provienen de aquellas escuelas, las cuales quedan alejadas del área urbana. El resto ingresa con un sistema meritocrático atenuado. La inclusión del cupo para escuelas rurales se corresponde con la modalidad específica de la escuela y la posibilidad de darles continuidad educativa a quienes comenzaron sus estudios en dichas zonas, pero en el caso de Bahía Blanca no logró modificar sustancialmente la composición estudiantil tradicional de esa institución, la cual se caracteriza por formar futuros ingenieros agrónomos y licenciados en biología de la UNS.

c) Por sector público o privado

La UNGS reserva un cupo para jóvenes provenientes de escuelas públicas o

escuelas privadas subvencionadas y con bajos aranceles, según un criterio análogo al que utiliza dicha universidad para la asignación de sus becas de estudio. La particularidad de este método es que equipara a las escuelas públicas con las privadas más baratas, reconociendo que tienen una composición socio económica similar.

Por otro lado, el Colegio Nacional “Arturo U. Illia” de la UNMdP dispone un cupo especial para los mejores promedios de las escuelas públicas. Establece una especie de meritocracia especial destinada al sector público, donde se incluye explícitamente a quienes van a las escuelas públicas, pero solo a los que tienen mejores notas. En tal sentido no distingue las escuelas públicas con distintas realidades (del centro o de la periferia) y se selecciona solo a los que tienen el mejor promedio de cada escuela del sector público.

Cercanía del domicilio

Se les da prioridad a aquellos estudiantes que tienen su domicilio cerca de la escuela, de esta manera pueden concurrir quienes se encuentren dentro del radio comprendido por la escuela. Este método es utilizado en las escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires, ya que se considera a todas las escuelas del mismo nivel y corresponde a motivos prácticos para evitar gastos de traslado de las familias. Pero en la práctica existe una segregación intra-sectorial dentro de las escuelas públicas (Krüger, 2013), donde las del centro tienen más recursos

que las escuelas de la periferia y eso repercute en la calidad educativa brindada (Anderete Schwal et. al, 2019). Entonces el ingreso por domicilio se convierte en un método reproductor de la segregación residencial en las escuelas.

Las Escuelas Técnicas dependientes de las UNGS y de la UNSAM, ambas del conurbano bonaerense, sostienen la cercanía del domicilio para ingresar a la escuela. La UNGS exige vivir en un radio de cercanía a la Universidad de 1,5 km o hasta 3 Km (en el caso de quedar vacantes sin asignar). Este sistema se corresponde con el objetivo de incluir educativamente a los estudiantes de los barrios donde están emplazadas, pero en consecuencia esas escuelas quedan destinadas únicamente a los adolescentes de esa población geográfica específica.

Lazos de sangre

En este método se tiene en cuenta el parentesco de los estudiantes para determinar su ingreso a la escuela.

a) Empleo de los padres

En el caso del ingreso por empleo de los padres se trata de un método donde determinadas personas tienen prioridad exclusiva para ingresar, y son aquellas cuyos padres y/o madres trabajan en la Universidad Nacional a la cual pertenece la escuela. En estos casos se aseguran una sociabilización controlada y una reproducción social garantizada en dicha institución escolar. Tal es el método sostenido por la Escuela de Educación Inicial y Primaria de la UNS, la Escuela Preuniversitaria “Fray Mamerto Esquiú”

de la UNCA, la Escuela Normal Juan Pascual Pringles de la UNSL, entre otras, donde los hijos del personal universitario se aseguran un porcentaje de las vacantes disponibles en el nivel inicial. Se trata de un sistema que convierte en elitista a la escuela, ya que se aseguran determinadas condiciones de empleo y preparación de los padres y madres. En el caso de la UNS este sistema genera que un 80% de los estudiantes del nivel inicial y primario tengan padres con estudios superiores (terciarios o universitarios), lo cual supera a la media del resto de las escuelas.

b) Hermanos

Otro método por lazo de sangre es el ingreso de los hermanos, que también ingresan desde el nivel inicial, basándose en un criterio de continuidad familiar como se utiliza en la provincia de Buenos Aires. Se considera práctico para las familias que los hermanos concurren a la misma escuela. En la Escuelas Inicial y Primaria de la UNS el 50% de los ingresantes al nivel inicial tienen un hermano en la escuela, por lo cual dicho sistema asegura la continuidad de las familias que concurren a la escuela. Dichos estudiantes ingresan directamente a la Escuela de Ciclo Básico Común de la UNS.

El Colegio de la UNLPam a partir del 2018 dejó de garantizar el ingreso directo de hermanos a la escuela, a los efectos de obtener un ingreso total por sorteo y evitar la continuidad de las mismas familias en forma automática.

c) Hijos de docentes

En algunas escuelas los hijos de las docentes de la escuela tienen asegurado un banco en el nivel inicial y primario, se trata de un método práctico para que la docente porque la escuela donde trabaja también es el lugar donde cursa su hijo o hija. Este sistema lo sostiene el nivel Inicial y Primario de la UNS.

Jornadas de adaptación

Algunas escuelas con orientaciones especiales seleccionan a los alumnos según el interés y las aptitudes mostradas en diversas actividades vinculadas con la Escuela. Tal es el caso de la Escuela Agrotécnica Eldorado de la UNaM. Lo mismo sucede con la Escuela Agraria Inchausti Valdés de la UNLP, donde la universidad dice que tendrá en cuenta cuestiones como el domicilio, actividades rurales desarrolladas por los padres, tipo de escuela de procedencia y la adaptación a las tareas rurales de los inscriptos. De esta forma se aseguran la concurrencia de estudiantes que demuestren un interés por la orientación específica de la institución educativa, evitando los casos donde se acercan por voluntad de los padres, pero la modalidad no es del agrado del menor.

Cupos por cuestiones sociales

Los cupos destinados a diferentes grupos sociales consisten en ofrecerles un “trato excepcional” (Fernández Vavrik, 2015), promoviendo políticas de discriminación positiva que compensen las desigualdades sociales permitiéndoles el ingreso a la institución.

La UNGS destina un porcentaje de las vacantes a estudiantes pertenecientes a familias beneficiarias de la Asignación Universal por Hijo. Pero la AUH es una asistencia social que se solicita en forma voluntaria y se corre el riesgo de dejar afuera a familias que se nieguen a pedirle un plan social al Estado, convirtiéndose el ingreso a la escuela en un complemento del asistencialismo estatal y una contribución a las condicionalidades en salud y educación exigidos por dicho plan (Micha, 2019).

Escuelas con cuota de ingreso

En las antípodas del sistema anterior, se encuentra aquel donde quien quiere ingresar debe pagar para poder hacer el curso de nivelación y rendir el examen, como si fuese una escuela privada.

Las escuelas “Gymnasium” y la “Escuela de Agricultura y Sacarotécnica” de la UNT exigen el pago de una inscripción para poder realizar el curso de ingreso de dos meses y rendir los exámenes de ingreso. Se trata de una restricción de tipo económica para aquellos que quieran aspirar a formar parte de la escuela, ya que no garantiza el ingreso a la escuela sino la posibilidad de rendir los exámenes, de esta forma se excluye a quienes no alcanzan a pagar la inscripción. El monto requerido excede los costos exigidos por las escuelas privadas subvencionadas. El resto de las instituciones educativas de la UNT también solicitan el pago de una inscripción anual a sus estudiantes(3). El fundamento de las instituciones dependientes de la UNT es que no

les alcanza el dinero que les gira la Universidad para cubrir los gastos de funcionamiento.

El Instituto Libre de Segunda Enseñanza (ILSE) también cobra por el ingreso, el mismo depende académicamente de la UBA pero tiene financiamiento propio, por tal motivo cobran el curso de ingreso y una cuota mensual a sus estudiantes.

La cuota de ingreso contradice a la educación universitaria pública y gratuita consagrada por el decreto 29.337 del 22 de noviembre 1949 que suprimía los aranceles universitarios, reconociendo a la educación universitaria como un derecho social que fue reafirmada por los gobiernos democráticos posteriores. Por tal motivo se dispuso al 22 de noviembre como “día nacional de la gratuidad de la enseñanza universitaria” mediante la ley 26.320 del 2007. La gratuidad fue reafirmada por la ley 27.204 del 2015.

El Colegio Nacional de Monserrat dependiente de la UNC también ofrece un “curso de apoyo” que dura siete meses, con franjas horarias y está arancelado. No obstante este curso es opcional, por lo cual no se transforma en una condición para el ingreso el pago de una inscripción (como en los anteriores casos mencionados).

Meritocracia

Un conjunto mayoritario de secundarias pre universitarias determina el ingreso por un orden de mérito según las aptitudes académicas demostradas por los aspirantes, de tal forma deben “ganarse” su lugar en la escuela mediante su propio esfuerzo estudiando para aprobar los

exámenes de ingreso o teniendo buenas notas en su escuela primaria de origen.

a) por promedio

El Colegio Nacional “Arturo U. Illia” de la UNMdP dispone el ingreso de 44 alumnos pertenecientes a escuelas públicas de la ciudad, pero deben ser los que mejor promedio tienen en sus escuelas. En caso de no cubrir ese número, entonces pasan a los segundos mejores promedios y hasta los terceros por institución pública. De esta forma logran la inclusión de los mejores estudiantes de escuelas públicas. Los 100 restantes (estudiantes de escuelas privadas y de públicas que no sean los de mejor promedio) podrán entrar a la escuela si aprueban el examen de ingreso.

Las escuelas Normal Superior y Comercio de la UNS también ingresan por mejor promedio, pero en sus casos los ingresantes provienen de la ECBC por continuidad. De esta forma se trata de una selección meritocrática aún más cerrada, puesto que se decide dentro de las mismas escuelas medias de la UNS. En caso de sobrar cupos permiten el ingreso de estudiantes provenientes de otras escuelas, seleccionando a los que mejor promedio tienen (en tal sentido no toman en cuenta el promedio histórico de cada institución, considerando a todas por igual).

Finalmente las escuelas dependientes de la UNCuyo toman el promedio general de los últimos tres años de primaria de los aspirantes (4to, 5to y 6to grados), admitiendo a los que tuvieron un mejor

desempeño sostenido en sus escuelas primarias. De tal manera se aseguran el ingreso de los alumnos más aplicados de la ciudad. Tampoco tienen en cuenta el promedio histórico de cada escuela, lo cual puede generar desigualdades para los que tienen maestras más exigentes.

b) por examen

El sistema por examen es el más tradicional y varía entre las distintas instituciones. El Colegio Nacional de Buenos Aires y la Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini” (ambos de la UBA) tienen un curso obligatorio donde los aspirantes deben rendir diez exámenes de Matemática, Lengua, Historia y Geografía a lo largo del año escolar.

La Escuela de Ciclo Básico Común de la UNS tiene un examen de lengua y otro de matemática, el cual se rinde después de un curso de nivelación optativo que dura dos meses. En tal sentido durante los primeros años de la década del 2000 no se dictó el curso para los aspirantes por cuestiones presupuestarias, pero la UNS realizó un esfuerzo económico para brindarlo nuevamente en pos de buscar una igualdad de oportunidades entre los candidatos. Actualmente el curso de nivelación cumple un rol importante en el ámbito educativo de la ciudad: es valorado por el 93% de los aspirantes al ingreso, ya que les permite conocer la escuela (por más que no todos puedan ingresar el próximo año) y aprender contenidos nuevos; también lo estiman los familiares porque permite una nivelación de contenidos y les da la experiencia a todos los estudiantes de la ciudad que se

inscriban; y finalmente es valorado por docentes de otras escuelas primarias públicas, ya que les permite tomar los contenidos brindados por la universidad tomándolo como referencia de nivel educativo.

Otras escuelas tienen curso de ingreso no eliminatorio, como el Colegio del Uruguay “Justo José de Urquiza” de la UADER, donde finalmente se ingresa por sorteo pero a través del curso todos los candidatos tienen la oportunidad de conocer la institución educativa y recibir una educación extra por parte de la escuela pre universitaria.

También existen variantes meritocráticas atenuadas como en la Escuela de Agricultura de la UNS, donde se tienen en cuenta la asistencia al Taller de adaptación, un cuestionario de intereses y un examen de ingreso. De esta forma no limitan el acceso meritocrático a cuestiones puramente cognitivas, sino que buscan un método más complejo que considere el compromiso de los aspirantes con la escuela.

Sorteo

El sorteo consiste en que el azar decida los ingresantes entre los estudiantes inscriptos, Bourdieu (1995) dice que la ruleta representa la igualdad perfecta de oportunidades, donde no hay acumulación, ni transmisión hereditaria de posesiones, ni ventajas adquiridas. Di Piero (2014) sostiene que el sorteo permite la democratización y la heterogeneidad social en el acceso a la institución. Aunque reconoce que no fue

el resultado obtenido después de 30 años de aplicación en las escuelas de La Plata.

El Colegio universitario patagónico de la UNPSJB fue creado en 1983 y es de las primeras instituciones en adoptar el sorteo como un método que acompaña la nueva etapa democrática del país.

Los colegios de la UNLP sostienen el sorteo desde el regreso de la democracia, la mayoría modificó sus tradicionales exámenes de ingreso en 1986, adaptándose a la configuración que adquiriría el mandato “democratizador” en ese momento histórico del país, identificado al sorteo con el acceso directo e irrestricto (Di Piero, 2017).

La escuela secundaria Ernesto Sábato de la UNICEN justifica el sorteo en su página web mencionando que *“el espíritu de la propuesta se busca garantizar la igualdad de posibilidades a todos los ciudadanos, cualquiera sea su pertenencia socioeconómica, trayectoria educativa previa, y otras variables que históricamente marcaron las diferentes ofertas educativas y, en consecuencia, las diferentes posibilidades de desarrollo en el marco de la diversidad social.”* Aunque en el año 2018 ingresaron por sorteo un 50% de escuelas públicas y un 50% de escuelas privadas, observándose un constante aumento del sector privado año tras año, por más que las públicas tengan mayor cantidad de alumnos en la ciudad de Tandil(4). En la ECBC de la UNS se incorporó el ingreso parcial por sorteo como prueba a partir del 2014, arrojando una continuidad socio económica respecto de los ingresantes por examen de ingreso,

ya que no se modificó el origen social de los inscriptos por lo cual el azar arrojó una muestra proporcional de dicha población, la cual estaba compuesta mayoritariamente por estudiantes de clase media (Anderete Schwal, 2018).

En los casos de escuelas pre universitarias tradicionales el sorteo pretende igualar las oportunidades de los aspirantes, pero no logra la heterogeneidad social pretendida porque la mayoría de los inscriptos pertenecen a un mismo sector social y se genera un sorteo ponderado (Dowlen, 2016) que beneficia a dicho sector, disminuyendo aún más las posibilidades de los sectores minoritarios como son los provenientes de la periferia de la ciudad. Con el método meritocrático este sector podía ingresar en calidad de “becario” según Bourdieu y Passeron (2003) en caso de destacarse académicamente, pero con el sorteo se reducen sus posibilidades al formar parte de un sector minoritario dentro de los aspirantes.

Conclusión

Cada escuela pre universitaria cuenta con su propia historia y sus características sociales según el lugar donde estén emplazadas, las familias que fueron habitándolas, los objetivos al momento de su creación, el plan de estudios y la variedad de establecimientos educativos de la ciudad donde se encuentren -ya que no son instituciones aisladas, sino que funcionan en el marco de un conjunto de escuelas secundarias-. Estas cuestiones determinan los diversos

efectos en la composición del alumnado según el sistema de ingreso seleccionado, por lo cual las consecuencias van a ser distintas en cada ciudad. Antes de promover un cambio en el ingreso se debe realizar un diagnóstico de la institución (Fernández, 2019) y a partir de allí tomar las decisiones que se consideren más adecuadas a la finalidad pretendida según las características de cada escuela.

Las instituciones educativas creadas a partir del “Proyecto de creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales” del año 2013 dan cuenta de la inclusión social pretendida, no obstante, se dirigen a un público específico de la población y no apuntan a la heterogeneidad social de su alumnado.

Cada Colegio pre universitario tiene su propio público conformado por las familias que fueron acercándose por las prácticas educativas y la continuidad de la escuela, formando así un habitus escolar (Meo, 2013). En las ciudades con Universidades Nacionales existe una variedad de oferta educativa tal que sus institutos secundarios ocupan un rol determinado. Desde la Universidad se puede pensar en una escuela con una composición social heterogénea del alumnado intentando

cambiar el ingreso, pero si no funciona se deben acercar a las demás escuelas de la ciudad tratando de colaborar con la educación común. Una escuela pre universitaria no va a cambiar por sí sola la realidad educativa de una ciudad, sino que debe actuar en conjunto teniendo en cuenta a las demás instituciones del mismo sector. En tal sentido se debería seguir el ejemplo de la Escuela Ernesto Sábato de la UNICEN (Tandil), que dentro de sus objetivos(5)¹ sostiene “Generar acciones de articulación con la totalidad del sistema educativo regional y local, de diferentes gestiones (estatal y privada) y categorización de las instituciones educativas (geográficas, socioculturales y de matrícula) en torno a los ejes de capacitación, desarrollo de proyectos especiales y experiencias innovadoras.” De tal manera se logra una integración de la escuela pre universitaria en el campo educativo local y se pueden alcanzar los objetivos de inclusión y calidad educativa, más allá del método de ingreso que nunca es irrestricto y siempre selecciona a un sector social determinado porque siempre los interesados superan la cantidad de lugares disponibles.

Notas

(1) Abogado (UNS). Maestrando en Sociología (UNS). Profesor de nivel medio y superior prov. de Buenos Aires. Integrante del grupo de investigación en equidad educativa del Departamento de Economía (UNS). Correo electrónico: marianoand3@hotmail.com CERZOS (UNS-CONICET)

(2) <https://www.elspectador.com/noticias/actualidad/despues-de-69-anos-mujeres-seran-admitidas-en-colegio-de-argentina-articulo-708983>

(3) <https://www.contextotucuman.com/nota/36140/las-escuelas-universitarias-cobran-bono-de-inscripcion-para-seguir-funcionando.html>

(4) <http://sabato.unicen.edu.ar/node/687>

(5) <http://sabato.unicen.edu.ar/node/15>

Referencias bibliográficas

ACUÑA, C. (2014) ““Del mundo sagrado al mundo profano”, meritocracia e institucionalidad en el Colegio Nacional de Buenos Aires “Propuesta Educativa. N° 42. Vol. 2. P. 107-109

ANDERETE SCHWAL, M. (2018) “El sorteo garantiza la heterogeneidad social en una Escuela pública de elite?”. X Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2018, Ensenada, Argentina. EN: Actas. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11343/ev.11343.pdf

ANDERETE SCHWAL, M., FORMICHELLA, M.M. Y KRÜGER, N. (2019) “Desigualdad en la educación primaria: percepciones sobre circuitos educativos en el centro y la periferia de Bahía Blanca”. II Jornadas de Sociología UNMdP. Marzo 2019. Mar del Plata.

ANDRADE, G Y SCHNEIDER D. (2017). Creación y experiencia de las escuelas secundarias universitarias desde una perspectiva no elitista. Voces en el Plan Fenix. N°62. Pp 52-60.

BRASLAVSKY, C. Y TIRAMONTI, G. (1990). Conducción educativa y calidad de la educación. Buenos Aires: Miño y Dávila.

BOURDIEU, P. (1980) “Cultura y política.” en Sociología y cultura, edit. Pierre Bourdieu. México: Grijalbo

BOURDIEU, P. Y PASSERON, J. (2003). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI. Editores

DI PIERO, M.E. (2014) *¿Mérito y azar? Nociones de justicia distributiva y selección soft: el caso de una escuela secundaria tradicional frente al mandato inclusor*(tesis de Maestría en Ciencias Sociales). FLACSO, Buenos Aires.

DI PIERO, E. (2017). Escuelas preuniversitarias en Argentina: políticas de admisión y Justicia distributiva. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, XX, 257-278.

DI PIERO, E. (2018) Mapeo y sistematización de las escuelas medias universitarias del país y de sus políticas de admisión. XIV Jornadas de Enseñanza Media Universitaria. UNR. Libro de actas 486-494.

DOWLEN, O. y Delgado, J.(2016). *El sorteo en Política. Cómo pensarlo y cómo ponerlo en la práctica*. España: Efiartes, Doblejota.

FILMUS, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: Proceso y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.

FERNÁNDEZ, A. A. (2019). Igualdad e inclusión educativa para transformar la sociedad. Una mirada en perspectiva histórica de los sistemas educativos latinoamericanos y las potencialidades del análisis institucional como base para la mejora educativa. *Sociales y Virtuales*, 6(6). Recuperado de <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/articulos/igualdad-e-inclusion-educativa-para-transformar-la-sociedad/>

FERNÁNDEZ VAVRIK, G. (2015) “L’origine comme ressource: la discrimination Positiveà

l'université argentine”, en Revista Critique internationale, París, n° 70, janvier-mars., pp. 159-181

GUZMÁN, F., PINZÁS M. Y RODRIGUEZ PONTE, M. (2018) “La elección escolar – una revisión bibliográfica” X Jornadas de Sociología de la UNLP. diciembre de 2010, La Plata.

KESSLER, G (2011) “Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina?”. Revista de Estudios sobre Cambio Estructural Desigualdad Social. N°24. Buenos Aires.

LANDIVAR, T. (2019) “Las escuelas secundarias de Universidades Nacionales Argentinas: datos y reflexiones”, Editorial Unicen. Tandil

MÉNDEZ, A. (2013) “El Colegio: la formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires” Ed. Sudamericana. Buenos Aires.

MEO, A. (2013) Habitus escolar de estudiantes de clase media en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires Revista de Política Educativa; Año: 2013 p. 21 - 49

MICHA, A. (2019). “Usos y administración de la Asignación Universal por Hijo (AUH): entre el “deber ser” y la autonomía económica de las mujeres” Revista Trabajo y Sociedad. N°32. Santiago del Estero. UNSE. 359-386

MORDUCHOWICZ, A . (2009) “Descentralización educativa y capacidades institucionales de las provincias”. Revista Aportes N° 26. 39-55.

KRÜGER, N. (2013). Segregación social y desigualdad de logros educativos en Argentina. *AAPE-EPPAA*, 21(86).1-30. Estados Unidos

TENTI FANFANI, E. (2013). “Educación media para todos: Los desafíos de la democratización”. Buenos Aires. Editorial Altamira

TIRAMONTI, G. Y ZIEGLER, S. (2008). *La educación de las elites*. Buenos Aires: Paidós.

VELEDA, C., RIVAS, A. Y MEZZADRA, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF.

“Es posible construir la paz, lo estamos haciendo”. Experiencias de padres y madres de familia de escuelas primarias en Chiapas, México

“It is possible to build peace, we are doing it”. Experiences of parents of primary schools in Chiapas, Mexico

José María Duarte Cruz¹

Resumen

Este proyecto de investigación implementó la estrategia focalizada “grupos estudiantiles para la paz” con la intención de promover la convivencia pacífica y prevenir la violencia en el ámbito escolar y familiar. Se desarrolló en siete escuelas primarias del estado de Chiapas, en el sureste de México. Se utilizó el enfoque de promoción de competencias prosociales en estudiantes, docentes y familias. El abordaje metodológico fue mixto, la parte cuantitativa atendió un diseño cuasiexperimental, con evaluaciones antes y después; la cualitativa utilizó la investigación-acción-participativa, donde se aplicaron entrevistas, observación participante y grupos focales. Algunos hallazgos indican que aumentó la prosociabilidad en los estudiantes, el índice establecido en esta variable al iniciar la intervención fue de 2.61%; al finalizar el proyecto se ubicó en 2.77%. Hubo una reducción en la violencia

Summary

This research project implemented the focused strategy “student groups for peace” with the intention of promoting peaceful coexistence and preventing violence in the school and family environment. It was developed in seven primary schools in the state of Chiapas, in southeastern Mexico. The approach of promoting prosocial competencies in students, teachers and families was used. The methodological approach was mixed, the quantitative part attended a quasi-experimental design, with evaluations before and after; the qualitative one used participatory action-research, where interviews, participant observation and focus groups were applied. Some findings indicate that prosociability increased in students, the rate established in this variable when starting the intervention was 2.61%; at the end of the project it was 2.77%. There was a

escolar de 1.72% a 1.65%. El promedio general en el número de amigos aumentó de 2.12 a 2.22. Las estrategias incidieron en el mantenimiento de climas escolares de cordialidad, mayor participación y empatía. Los promotores de la paz comentaron sentirse “personas importantes en la escuela”; las técnicas son “efectivas a la hora de resolver conflictos”; la experiencia en general fue “gratificante y de mucho aprendizaje”; se “observaron cambios cualitativos positivos en poco tiempo”; y “compartieron con sus familias lo aprendido”, por lo que el proyecto impactó en la esfera escolar y familiar.

Palabras clave: Competencias prosociales; convivencia pacífica; promotores de la paz; violencia escolar.

reduction in school violence from 1.72% to 1.65%. The overall average number of friends increased from 2.12 to 2.22. The strategies affected the maintenance of school climates of cordiality, greater participation and empathy. The peace promoters commented that they felt “important people at school”; techniques are “effective in resolving conflicts”; the overall experience was “rewarding and learning a lot”; “positive qualitative changes were observed in a short time”; and “they shared what they learned with their families,” so the project had an impact on the school and family sphere.

Key words: Prosocial skills; peaceful coexistence; promoters of peace; school violence.

Fecha de Recepción: 14/08/2020 Primera Evaluación: 23/08/2020 Segunda Evaluación: 17/09/2020 Fecha de Aceptación: 22/11/2020

1. Introducción

La violencia en la infancia es un problema que afecta a miles de niños, niñas y adolescentes en el mundo (UNICEF, 2014; ONU, 2018; UNESCO, 2019). Es una violación de derechos humanos (UNICEF, 2012), y un problema de salud pública (OMS, 2016). Se manifiesta de múltiples formas: castigos físicos, ofensas, maltrato emocional, sexual, de género, entre otras (Galtung y Dietrich, 2013), y se presenta frecuentemente en entornos de protección infantil como el hogar y la escuela (ONU, 2006).

La UNESCO (2019) mostró datos alarmantes sobre la violencia escolar. Casi uno de cada tres estudiantes ha sido intimidado por sus compañeros/as en la escuela al menos una vez en el último mes. La violencia física es más frecuente, seguida por la intimidación. El acoso afecta a niños y niñas, pero en ellos hay una prevalencia mayor de violencia física y en las niñas es más común la psicológica. El acoso sexual es la segunda forma de violencia más común en muchas regiones del mundo. Hay un aumento considerable en el ciberacoso por medio de dispositivos tecnológicos. Quienes son percibidos de alguna manera como “diferentes” son más propensos a sufrir intimidaciones.

Cualquier forma de violencia ejercida contra un niño o niña tiene un efecto negativo significativo en su rendimiento académico, en su salud mental y calidad de vida (ONU, 2018). Estas situaciones provocan daño, humillación, dolor en cada una de las etapas de la vida de una persona, pero en la infancia puede desencadenar secuelas que

afectan el desarrollo personal, social y escolar. Independientemente de las circunstancias económicas, sociales, culturales, religiosas o étnicas, miles de niños y niñas en el mundo viven y observan situaciones reales de violencia en sus vidas (UNICEF, 2014; OMS, 2016; ONU, 2018; UNESCO, 2019).

El desarrollo de los niños y niñas que han sido víctimas de abusos graves o de abandono, es inadecuado; tienen muchas probabilidades de tener dificultades de aprendizaje y desempeño escolar; tienden a faltar a clases frecuentemente, son casi tres veces más propensos a sentirse como extraños en la escuela, obtienen resultados educativos más bajos que sus compañeros y tienen mayores probabilidades de abandonar la educación formal después de culminar la secundaria (UNESCO, 2019). Todo lo anterior puede generar en las víctimas baja autoestima, ansiedad y sufrir depresión, lo que puede ser motivo de la adopción de conductas de alto riesgo y comportamientos autodestructivos (UNICEF, 2014; ONU, 2018).

Aquellos niños y niñas que crecen en hogares o comunidades violentas, tienden a interiorizar estas conductas como forma de resolver conflictos y a repetir esas pautas contra sus cónyuges e hijos/as en el futuro (Lagerspetz y otros, 1988; Guerra y otros, 2003; Chaux, 2012).

Este proyecto de investigación(2) se desarrolló en siete escuelas primarias públicas y particulares del municipio

de San Cristóbal de las Casas (SCLC), Chiapas. Los objetivos fueron la prevención e intervención de la violencia escolar y familiar, la promoción de la prosociabilidad y la participación de familias promotoras de la paz. Se implementó durante el ciclo escolar (2017-2018); se desarrollaron estrategias multicomponentes, con actividades (universales y focalizadas) simultáneas y estructuradas en cada escuela participante. Este artículo reporta dos de los componentes de intervención de este modelo: los “grupos estudiantiles para la paz”, que fueron facilitados por “grupos de promotores de la paz”.

2. Marco teórico y conceptual

Existen diversas acciones en la interacción humana que se consideran como comportamientos prosociales. Estas conductas son definidas por Batson y Powell (2003) como aquellas acciones cuyo objetivo consiste en beneficiar a una o más personas antes que a sí mismos; son conductas tan variadas como la ayuda, cooperación, confortar o compartir.

En 1995, Roche elaboró una propuesta con diversas categorías de acciones prosociales basadas en la comprensión de los otros, desde una lógica que se avanza siempre que el otro también lo haga (Juárez, 2014). Por su parte, Auné y otros (2014) y Auné y Attorresi (2017) señalan que toda conducta prosocial está dirigida a ofrecer ayuda, cooperar, trabajar en equipo, tomar en cuenta la perspectiva de los demás, intercambiar lenguajes afectivos, brindar asistencia, favorecer la reciprocidad y solidaridad en las relaciones sociales.

Roche (1995:16, en Roche y Escotorin, 2018) propone que la generación de correspondencia debe ser de calidad, salvaguardando la identidad, autonomía, creatividad e iniciativa de individuos y grupos implicados. González-Portal (2000) añade que la conducta prosocial involucra actos voluntarios y beneficiosos para los demás, sin gratificación material, pero con una enorme remuneración emocional. De allí que lo prosocial esté vinculado a conductas verbales y no verbales, presenciales y no presenciales que además de beneficiar a los demás, benefician efectivamente a quien realiza la acción.

La prosociabilidad es definida por Robert Roche(3) como:

“aquellos comportamientos que buscan beneficiar a las demás personas sin esperar una recompensa a cambio (externas, extrínsecas o materiales), favoreciendo las relaciones interpersonales y sociales, además de la construcción de la identidad del individuo. Desde un enfoque operacional, una persona con comportamientos prosociales es alguien que se muestra cooperativo, solidario y altruista, expresa actitudes de proximidad, atención, escucha, empatía, disponibilidad para el servicio y/o la ayuda. Es alguien que conserva conversaciones que expresan acogida paciente e interesada en los contenidos y objetivos de quien habla sin recurrir a la agresión, todo lo anterior en pro de obtener beneficios mutuos” (Roche, 1998:364).

Crabay (2003) señala que la

prosociabilidad promueve la solidaridad, la reciprocidad relacional, la autoestima y la heteroestima positiva de personas y grupos sociales; otorga un valor auténtico a las relaciones intersubjetivas, favorece la empatía, la creatividad y la iniciativa. Roche y Escotorin (2018) por su parte advierten que incrementa el desarrollo de procesos comunicativos adecuados, el autocontrol y manejo efectivo de las emociones; la puesta en práctica de la iniciativa y creatividad para la resolución pacífica de conflictos; la flexibilidad para el tratamiento y comprensión de individuos egocéntricos, pesimistas, dependientes y agresivos; la aceptación de la diversidad y heterogeneidad respetando los derechos humanos. La investigación también ha documentado que la prosociabilidad conlleva la disminución, prevención y erradicación de diversas formas de violencia (Eisenberg, 1988; Martínez y otros, 2010).

Taylor (2000) identificó que los individuos que cometen altos índices de conductas antisociales carecen de las habilidades necesarias para actuar prosocialmente. Para Auné, Abal y Attorresi, (2015), la conducta prosocial se opone a la antisocial, que incluye aquellos comportamientos dañinos para la sociedad. La frecuencia de comportamientos prosociales favorece los vínculos sociales y modera las conductas agresivas (Eisenberg, 1988; Taylor, 2000; Chaux, 2012).

La prosocialidad desempeña un rol primordial en la formación académica y el proceso escolar en la infancia, pues allí es donde se establecen relaciones de equidad, respecto, solidaridad e igualdad con los demás (Vásquez, 2017). Según Inglés y

otros (2009), el rendimiento académico es mayor en estudiantes prosociales. Quienes experimentan reacciones emocionales orientadas a otros y muestran comportamientos prosociales suelen tener más interacciones y relaciones positivas con sus pares en la escuela (Young, Fox y Zahn-Waxler, 1999); son más apoyados por sus compañeros y son vistos positivamente por los adultos.

Los niños y niñas prosociales son más aceptados por sus pares y quienes son aceptados y mantienen una buena interacción con sus familias, tienden a desarrollar comportamientos sociales positivos; por el contrario, los comportamientos antisociales reflejan elevada irritabilidad, déficit en habilidades sociales, hiperactividad, ansiedad social, autoconcepto negativo, entre otros aspectos (Martínez y otros, 2010:77).

Se ha comprobado que desarrollar y fortalecer la prosociabilidad en la escuela contribuye a la mejora en el aprovechamiento educativo, al ajuste social, a la percepción de logro, a la autoeficacia, a la promoción de la cohesión social, al desarrollo de la capacidad empática y al funcionamiento social positivo de los niños y niñas (Spinrad y Eisenberg, 2009).

En el ámbito escolar los docentes, estudiantes y las familias pueden y deben desarrollar lo que (Chaux, 2012) denomina “competencias ciudadanas”. Este concepto alude a un “conjunto de capacidades y habilidades

cognitivas, emocionales y comunicativas, relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana". De allí que una persona orientada hacia la convivencia pacífica no reacciona violentamente ante ofensas, pero tampoco pone la otra mejilla. Utiliza mecanismos pacíficos para establecer sus propios derechos y el de los demás, se apoya en los acuerdos sociales y en las normas vigentes para respaldar sus cursos de acción y acude a instancias de regulación y mediación cuando así lo amerite la situación (Ruiz y Chaux, 2005).

El reto de la escuela actual consiste en brindar oportunidades para que los estudiantes además de aprender conocimientos, desarrollen competencias prosociales a través de la práctica de éstas en contextos cada vez más complejos. Esto abre la posibilidad de reorientar la educación buscando mejores ciudadanos, no sólo en sus conocimientos, valoraciones y discursos, sino en sus acciones (Chaux y otros, 2008).

A la luz de todo lo descrito resulta trascendental implementar programas de promoción de habilidades sociales y comportamientos prosociales en la infancia (Lacunza, 2012). Desde pequeños pueden aprender la violencia, pero es en estas etapas cuando también pueden aprender un sinnúmero de conductas prosociales. Este proyecto se enfocó en el desarrollo de la prosociabilidad en los participantes mediante un conjunto de competencias de cuatro tipos.

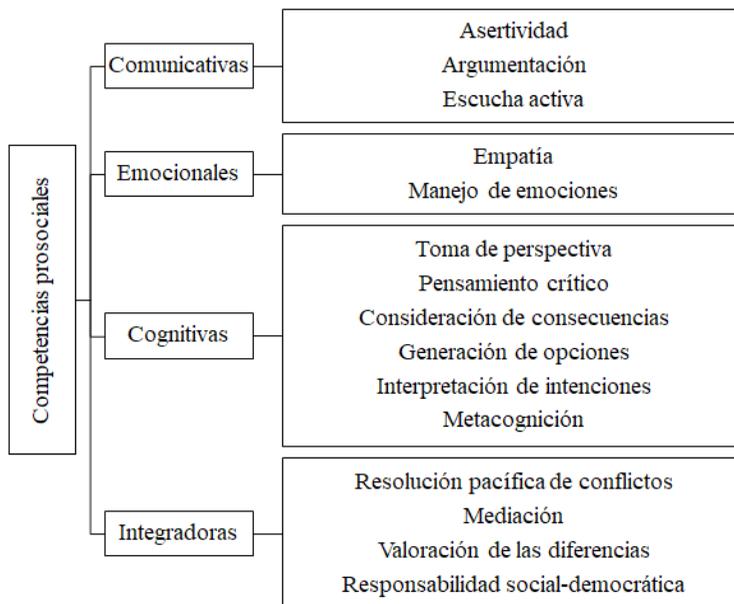
En resumen, los estudiantes prosociales son asertivos, saben escuchar activamente, buscan los momentos adecuados para solucionar y mediar conflictos, autocontrolan adecuadamente sus emociones, siguen normas, son tolerantes, solidarios, trabajan en equipos, ayudan y saben cooperar; además, practican la empatía. Todas estas habilidades tienen un impacto favorable en su autoestima, en el establecimiento de relaciones armoniosas y en la prevención e intervención de diversas formas de violencia.

3. Aspectos metodológicos

La investigación se planteó desde un enfoque mixto CUAN-CUAL (Creswell y Plano-Clark, 2007). Para la parte cuantitativa se propuso un diseño cuasiexperimental, se aplicaron cuestionarios antes y después a 180 docentes/directivos y a 1,900 estudiantes de todos los grados de siete escuelas de educación primaria de subsistemas públicos y particulares ubicadas en el municipio de SCLC(4), en Chiapas, durante el ciclo escolar 2017-2018.

El proyecto atendió dos niveles de intervención, un *componente universal* ofrecido a la totalidad del colectivo estudiantil, docentes y familias en las escuelas. Los docentes y directivos diseñaron e implementaron "proyectos de educación para la paz" (PEP) y participaron en sesiones de formación a través del diplomado "Construyendo escuelas para convivir pacíficamente".

Imagen 1. Competencias prosociales para la promoción de la convivencia pacífica*.



Fuente: Adaptación del modelo de competencias ciudadanas propuestas por Enrique Chauv, 2012.

En las escuelas se implementaron talleres, pláticas y conferencias con estudiantes y familias para promover la educación para la paz. El segundo nivel de intervención se desarrolló mediante el *componente focalizado*; se conformaron “grupos de docentes por la paz” (GDP) y “grupos estudiantiles para la paz” (GEP), estos últimos fueron dirigidos por “grupos de promotores de la paz (GPP), conformados por padres/madres de familia de las escuelas quienes participaron en el curso “Convivencia sin violencia”.

Para la conformación de los GEP los docentes participantes evaluaron

a 776 niños y niñas mediante un cuestionario que midió sus percepciones sobre conductas prosociales(5). La información recopilada en este instrumento ayudó a la construcción de “listas de prosociabilidad” para cada grupo escolar. Luego de este proceso, se conformaron 98 (GEP) con la participación de 588 estudiantes.

Cada GEP estuvo conformado por seis estudiantes (cuatro con los índices más altos de prosociabilidad y dos con los más bajos). Después de la aprobación de las familias, estos estudiantes participaron en 10-12

sesiones de formación en competencias prosociales. Estos talleres eran desarrollados dentro del espacio escolar y tenían una duración de una hora por semana (aproximadamente).

De manera simultánea fueron seleccionados en las siete escuelas, grupos de padres y madres de familia que manifestaran interés en ser “promotores de la paz”, se les invitó a participar en curso “Convivencia sin violencia”, que contenía cinco sesiones de formación para los promotores, y en el que conocerían los objetivos y metodología de la estrategia. En total participaron en estos cursos 150 padres y madres. Durante estas sesiones de formación parental se facilitaron manuales autoinstructivos, diseñados para el trabajo con los estudiantes en los grupos. Estos materiales contenían actividades lúdicas (juegos, dinámicas, cuentos, casos hipotéticos, materiales didácticos, dramatizaciones, cantos, etc.), se incluían indicaciones para el desarrollo de los GEP. En cada escuela el equipo de investigación ofreció acompañamiento, retroalimentación y apoyo en materiales.

La fase cualitativa utilizó la perspectiva metodológica de la investigación-acción-participativa (Balcázar, 2003). Este enfoque permitió acompañar, reflexionar y orientar a los participantes durante el proceso de intervención. En esta etapa se logró la inmersión en las escuelas, se realizaron reuniones, talleres, asesorías, con docentes, directivos, autoridades educativas, padres y madres de familia, con la intención de explicar las

estrategias que se utilizarían, organizar los grupos, ofrecer orientaciones sobre los componentes de la intervención, acompañar a los promotores de la paz en algunas sesiones con los grupos de estudiantes y apoyar en la realización de las actividades en los grupos.

Se realizaron observaciones de aula, entrevistas semiestructuradas y grupos focales con docentes, directivos y promotores. El objetivo fue identificar las percepciones de los participantes acerca de la efectividad de la intervención y del proyecto, conocer los avances y el alcance que la experiencia tuvo en su vida personal y familiar. El proceso analítico de las informaciones cualitativas se llevó a cabo mediante la construcción de unidades hermenéuticas.

Inicialmente se identificaron códigos y se diseñaron mapas de categorías que favorecieron la descripción de los discursos. Para el descubrimiento y análisis de las percepciones de los participantes nos situamos desde el marco conceptual de Vargas (1994) y Chiliniqua (2018), quienes señalan que las percepciones son procesos que se desarrollan a través de sensaciones o estímulos; son imágenes mentales subjetivas que se construyen con ayuda de la experiencia, y son el resultado de un proceso de selección, interpretación y corrección de sensaciones transversalizadas por el lugar, momento y características particulares de cada sujeto que percibe.

Para Vargas (1994) percibir es un proceso complejo a través del cual las personas ordenan, clasifican, explican,

construyen y transforman la realidad, aquí se ponen en juego referentes ideológicos, culturales, biológicos y el desarrollo o estado psíquico del sujeto. Según la neurociencia, los seres humanos percibimos utilizando la memoria, las creencias y los afectos. Aprendemos cada día a interactuar con el entorno, lo que nos permite obtener experiencias, conocimientos, movilizar y expresar nuestras emociones.

Podemos señalar entonces que, al analizar las percepciones de una persona se debe tener presente su experiencia directa, los aprendizajes obtenidos, las emociones que le dan sentido a sus actuaciones y sus sentimientos; todo en su conjunto genera conocimiento interpretativo que posibilita su comprensión. En resumen, conocer la narrativa de las percepciones del otro constituye un primer paso en la tarea investigativa de dar voz y valor a sus vivencias, a sus formas de sentir y pensar.

Las informaciones recopiladas en ambas etapas, luego de ser (tabuladas/transcritas), fueron analizadas mediante los programas SPSS, Excel, Atlas.ti y Cmap Tools. Se aplicaron pruebas estadísticas, análisis de frecuencias, promedios y se establecieron indicadores. Las variables analizadas fueron: número de amigos/as, prosociabilidad y violencia escolar. Al finalizar la intervención se aplicaron los mismos instrumentos, esto con la intención de comparar la información obtenida en las evaluaciones iniciales, ver algunos cambios, avances o identificar los aspectos en los que se focalizaría la atención en futuras implementaciones.

4. Análisis y resultados

4.1. Principales resultados cuantitativos obtenidos en estudiantes

El instrumento que midió prosociabilidad estudiantil ayudó en la identificación de conductas como: la ayuda a los compañeros/as cuando se lastiman, las invitaciones a jugar cuando alguien está solo/a, las reacciones al observar una pelea, el número de amigos/as que tienen, además, si comparten sus útiles, materiales o merienda en el momento del recreo. De igual forma se evaluaron algunas conductas como: dar golpes, patadas o empujones a sus compañeros/as, tratar de convencer a otros para que molesten a los demás, si discriminan a compañeros/as, o no los invitan a jugar o participar con ellos/as en algunas actividades, además, si alguien inventa algún chisme para reírse de algún compañero/a, si insultan o gritan ofensas/groserías, si las dicen dentro o fuera del aula. También si los padres y/o madres de familia de cada estudiante asiste, participa o se involucra activamente en la formación académica de sus hijos/as.

La gráfica 1 muestra los resultados obtenidos al analizar la información (pretest y postest) del instrumento que midió prosociabilidad estudiantil.

Gráfica 1. Índice de prosociabilidad, de violencia escolar y promedio de número de amigos/as de los estudiantes de nivel primaria participantes en el proyecto, ciclo escolar 2017-2018.

En esta gráfica se observan los datos generales obtenidos en la aplicación del instrumento Cuestionario para medir prosociabilidad en los estudiantes de educación primaria participantes en el proyecto de investigación. Se puede observar que, en cuanto a la variable prosociabilidad, ésta se estableció en la evaluación inicial en 2.61, mientras que en el postest se observa un aumento, con un índice de 2.77.

En cuanto a la variable de violencia escolar, inicialmente se estableció un índice de 1.72, mientras que en la evaluación final hubo una disminución en el índice de 1.65. Finalmente, el promedio en el número de amigos/as de los estudiantes aumentó, ya que en el inicio se estableció un promedio de 2.12, mientras que en la evaluación final fue de 2.22. Estos datos nos pueden indicar que la intervención fue efectiva, ya que logró aumentar el índice de prosociabilidad y el promedio general de amigos/as, mientras que se logró disminuir el índice de violencia escolar.

El cuadro 1 presenta información general sobre las percepciones de

Cuadro 1. Índices generales obtenidos en cada uno de los ítems del cuestionario para medir prosociabilidad en estudiantes de educación primaria participantes en la investigación, ciclo escolar 2017-2018.

Preguntas del cuestionario	Pretest	Postest	Diferencia
¿Golpea, empuja o da patadas a otros compañeros/as?	1.81	1.69	0.12
¿Excluye/discrimina a otros niños/as de juegos o actividades?	1.78	1.70	0.08
¿Convence a sus compañeros/as para que molesten a otro niño/a?	1.55	1.51	0.04
¿Inventa chismes para reírse de otros compañeros/s	1.77	1.69	0.08
¿Insulta o grita ofensas/groserías a otros niños/as?	1.76	1.71	0.05
¿Invita a un compañero/a que esté solo para que se una a jugar?	2.42	2.63	0.21
¿Si hay una pelea física o discusión, él/ella trata de pararla?	2.38	2.61	0.23
¿Trata de ayudar a alguien que se haya herido/lastimado?	2.86	3.00	0.14
¿Comparte sus útiles o comida con otros compañeros/as?	2.83	2.86	0.03
¿Su familia participa en talleres, reuniones o citaciones escolares?	2.78	2.84	0.06

Fuente: elaboración propia a partir de los datos recabados en el estudio.

los docentes participantes sobre las conductas prosociales y poco prosociales de sus estudiantes. Se aprecian las comparaciones de los promedios obtenidos antes y después de la intervención.

En las variables que miden violencia escolar se aprecia una disminución en cada una de ellas. El cambio más notable es en la disminución de las formas de violencia que involucran golpes, empujones o patadas. Esto nos indica que bajaron los casos en que algunos niños y niñas actuaban violentamente contra sus compañeros/as. En el caso de las variables que miden prosociabilidad, en todas hubo un aumento, aunque llama la atención la variable que mide la intervención ante una situación de violencia entre compañeros/as; es decir, los estudiantes identifican la conducta negativa e intervienen de forma inmediata, previniendo que escalen tales situaciones. De igual forma, aumentaron las invitaciones a jugar entre compañeros/as que estén solos, esto nos indica que hay mayor empatía y sensibilidad para con los otros/as.

Otro de los instrumentos aplicados a estudiantes indagó algunas situaciones que podían incitar a una respuesta violenta; algunas preguntas del cuestionario fueron: ¿cómo reaccionarían si alguien les tratara mal, les golpeará o les hiciera llorar diciéndoles cosas feas?; ¿qué harían cuando un niño/a inventara un chisme para reírse de ellos/as, les dijera apodos feos, les quitara o dañara sus útiles escolares? Los estudiantes debían señalar cómo reaccionarían frente a estas situaciones, respondiendo a través de golpes, de la misma manera, avisando a algún adulto,

alejándose del lugar, decir de buena forma que no lo vuelvan a hacer o quedarse callado y no hacer ni decir nada. Se realizó un análisis de medias (antes y después) de esta serie de situaciones que medían algunas actitudes frente a la violencia.

Gráfica 2. Análisis pretest y postest de las actitudes de los estudiantes participantes frente a situaciones de violencia escolar en SCLC.

La gráfica 2 presenta un aumento significativo en los estudiantes que señalaron *le avisarían a un adulto* cuando alguien les hace algo, daña sus cosas o les agrede. Para esta respuesta el índice inicial identificado en los estudiantes fue de 49.06% y al finalizar la intervención el índice se ubicó en 54.78%.

Este cuestionario evaluaba la capacidad del estudiante de enfrentar a sus compañeros cuando le golpeaban, inventaban chismes, dañaban sus cosas o se burlaban de ellos/as. El índice pretest fue de 22.52%, y en el postest 28.61%. El resultado indica que cada vez hay más estudiantes que intervienen situaciones de violencia preguntando directamente el motivo de tal comportamiento para con sus compañeros/as.

En otras preguntas hubo disminución en las respuestas en aquellas conductas violentas o reactivas como devolver el golpe, la burla, o la amenaza. Hay un aumento en las respuestas de actitudes más pasivas frente a la violencia

como quedarse callado o alejarse del lugar. Estas informaciones indican cambios de actitud, por un lado, aumento de comportamientos prosociales y disminución de actitudes que promueven la violencia.

4.2. Resultados cualitativos del análisis de percepciones de los padres y madres de familia “promotores de la paz”

Este apartado contiene algunos hallazgos cualitativos del análisis de las percepciones, aprendizajes, impactos a nivel personal y familiar, retos, dificultades y sugerencias de mejora que expresaron algunos promotores de la paz participantes en la investigación. Se identificaron tres grandes campos analíticos, atendiendo el mapa de categorías obtenido a través del software Atlas.ti y por la relevancia del contenido en función de los discursos más representativos señalados por los participantes. Estas categorías analíticas son: 1) aprendizajes e impactos en los promotores; 2) beneficios y cambios observados en la intervención; 3) prevención de la violencia desde la familia.

a) Aprendizajes e impactos en los promotores

Desde la perspectiva de los promotores participantes, los cambios producidos luego de la intervención parecen ser a nivel actitudinal y emocional, lo que es advertido por ellos como “una nueva forma de ser padres-madres”. Algunos promotores señalaron que la experiencia

fue muy agradable y que les impactó a nivel personal, familiar y laboral. La oportunidad que la escuela ofreció para compartir con los estudiantes fue positiva, gratificante, ya que los hizo sentirse valiosos e importantes. Comentaron que aprendieron a ser más pacientes, tolerantes, a escuchar con atención y aceptar sus errores. Muchos coincidieron en señalar que compartieron con sus familias los materiales y las técnicas, hubo integración y apoyo de sus hijos/as y parejas, además, que lograron unirse más como familias; ya que jugaban, contaban los cuentos, hablaban sobre los resultados que estaban obteniendo y reflexionaban sobre el rol que ejercían como padres/madres.

“yo he aprendido a interactuar de una mejor manera con mi hijo, a mí me ha ayudado a manejar algunas circunstancias con algunas de las actividades que hemos tenido, a practicar con mi hijo, entonces sí me ha ayudado” (M1-7).

“me ayudó personalmente, pues como física y moralmente pues, porque nadie este... nace sabiendo ser padre, pero vamos aprendiendo poco a poco con ellos, entonces este curso a mí me pareció muy bonito, me enfoqué más en mí ser como madre y pues ahí me puse un poco en los zapatos de los maestros también, entonces también aprendí a ser más paciente, más tolerante..., los maestros, ellos a diario practican con eso, entonces sí aprendimos mucho, me gustó tanto como a mi hijo, incluso también a veces hasta mi esposo me

ayudaba a hacer el material, entonces como que se unió también, sirvió como unión, como lazo familiar... a veces ya estaba yo atrasada con los trabajos que vamos hacer al otro día, y me decía él... ¡te ayudo, te ayudo a recortar!, entonces sí nos sirvió también como mi hijo, como mi esposo y como a mí” (M1-2).

Otros comentaron que habían aprendido más de lo que habían enseñado, es decir, la experiencia de compartir con otros niños/as y otros padres/madres, además de ser bonita, fue un reto que les trajo muchos aprendizajes, como la empatía que sintieron con los docentes. Otros reflexionaron sobre el daño que genera la violencia en los niños y niñas, de igual forma aprendieron nuevas técnicas para el control de emociones.

“fue este... un crecimiento para como madre, fue un crecimiento también para mí, porque aprendí muchas cosas, aprendí le digo la paciencia, la tranquilidad, muchas y cosas que yo no sabía y pues lo estoy practicando con mi hijo y lo estoy guardando, entonces sí es algo que a mí me sirvió mucho” (M1-2).

“A mí me quedó la experiencia de primero escuchar, eso era algo que yo no hacía con mis hijos” (M3-6).

“bueno he hecho cosas que no estaban tan bien, y ahora enmendar el camino y ver para que emocionalmente hablando los niños puedan crecer sanos verdad, porque si no se corrige eso a temprana edad, eso trae consecuencias a futuro” (M2-6).

Un aspecto que emergió en el análisis fue cómo se elevó la autoestima de los promotores, comentaron que les llamaban “maestras”, lo que generó sentimientos

de valor en ellas. La mayoría de las madres comentaron ser personas sin escolaridad y que esta oportunidad les motivó a participar más en las escuelas; en ocasiones los estudiantes no querían regresar a sus salones, deseaban seguir trabajando con ellas y el tiempo se les hacía muy poco.

“Se siente bonito, agradable, importante, la verdad si nos sentimos importantes, aunque no somos maestras” (M-1).

“en lo personal pues puedo decir que sí me ayudó muchísimo, porque pues como se les he hecho saber, yo carezco a lo mejor de estudio, estoy en primaria, no sé qué tanto pueda hacer, pero con mi falta de estudio me ha gustado ahora sí que involucrarme en cosas que yo voy aprender un poco más y un poco más, e ir adentrándome a cosas nuevas... sí son cosas que verdaderamente desconocíamos pues, pero que ahora a base de esto son cosas maravillosas que vamos aprendiendo” (M-3).

Los promotores reflexionaron sobre los cambios que tuvieron en la forma de tratar a sus hijos/as, señalaron la importancia de escuchar, moderar su tono de voz, atender pequeños conflictos para que evitar que éstos crezcan y lo necesario de compartir momentos especiales en familia.

“en lo personal mi esposo se ha sentido muy bien, al principio a lo mejor como todos ¿hay en qué te estás involucrando?, pero realmente hacerles conocimiento que a base de nuestros

hijos eso lo motiva también, porque yo tengo un niño más chico de 7 años y siento que eso le ha dado mucha seguridad de que se sienta así, no tan apenado: a ver hijito has esto, lo otro ¡sí mami!, o a ver, siento que lo motiva demasiado y eso mismo hace que mi esposo se dé cuenta y se integre con nosotros” (M-3).

b) Beneficios y cambios observados en la intervención

Los promotores entrevistados señalaron que el proyecto tuvo beneficios directos e indirectos hacia ellos y para los estudiantes, y que éstos eran a corto, mediano y largo plazo. Los cambios a partir de la intervención también fueron advertidos por el grupo, consideran que la estrategia es efectiva ya que involucra a los padres/madres de familia para trabajar en la promoción de la paz y la convivencia en las escuelas, esto es beneficioso ya que hay pocos espacios donde se les invita a participar de manera constructiva en los centros educativos. Muchos programas y proyectos se enfocan en la prevención de la violencia de forma punitiva, estableciendo reglamentos estrictos, sin embargo, pocos tienen propuestas multicomponentes concretas para el desarrollo de competencias prosociales en la comunidad educativa.

Otros beneficios identificados fueron la satisfacción personal que sintieron al participar en las sesiones de trabajo con los niños y niñas, además, cómo en poco tiempo observaron cambios en sus conductas, la practicidad de las técnicas y materiales, las actividades lúdicas fueron del agrado de los estudiantes, lo que fortaleció la convivencia, confianza,

colaboración, el trabajo en equipos y la empatía. Una promotora comentó:

“a mí me encanta los niños, trabajar con los niños, entonces, me gustó..., me gustó mucho el de.... yo el que vea un niño riendo soy feliz, entonces me gustó mucho los trabajos, las dinámicas, las máscaras, entonces este..., a mí me gusta y que los niños agarraran esa confianza y que incluso llegaran ¡maestra, maestra!, este.... ¿cómo le puedo hacer?, pedían ayuda, entonces a mí, yo me doy por bien satisfecha en mi trabajo con ellos” (M1-2).

Según los promotores, los niños y niñas practicaron el respeto, no se llamaban por medio de apodos; aprendieron a pedir disculpas, a resolver pacíficamente sus conflictos. En las entrevistas hicieron comparaciones antes y después de la intervención, es decir, comentaron cómo vieron a los estudiantes al iniciar el trabajo y cómo eran sus comportamientos al finalizarlo.

“cuando empezamos era muy agresiva y siempre se andaba peleando con el compañerito que tenía a lado, no importaba quien fuera, y ahorita escucha, ya no es tan agresiva, ya no está tan a la defensiva y ha tratado de acercarse más a sus compañeros” (M1-7).

“al principio eran muy este, muy inquietos umm, y ahorita ya veo que son más, ya como que están más relajaditos, estas clases sí les ha ayudado mucho, hasta para uno también, se sienten más relajados, que más emocionados, de que me va a tocar la clase, que ya, o sea

que quieren más seguir, más, más, más por el tiempo ya no se puede” (M4-6).

Otros cambios observados en los estudiantes tenían que ver con el autocontrol de las emociones, al inicio estaban a la defensiva, no reflexionaban sobre sus actos, no pedían disculpas, tenían conductas agresivas (apodos, golpes, insultos, burlas, discriminaban, etc.); al finalizar las sesiones los promotores comentaron que muchos estudiantes eran más atentos, respetuosos, compartían más, ya no resolvían los conflictos con golpes y malas palabras, además, participaban y cuestionaban más cuando se abordaban los temas en las sesiones.

Quienes eran tímidos ahora participaban más en las actividades, y con la práctica de las técnicas muchos lograron integrarse a los grupos. Los docentes comentaron a los promotores que también veían estos cambios en el aula; además, que los estudiantes identificados como “pocos prosociales” mejoraron sus conductas en el aula, participaban más y en general hubo una mejora sus relaciones con los otros.

“sí ha cambiado bastante el niño, sus mismos amigos me dicen, su misma maestra me ha dicho que está más integrado y concentrado en clases” (M1-5).

“me puso muy contenta porque vimos el cambio que tuvo M., ahora sí que se integró, lo veía feliz. Al verlo así le decíamos ¿que sientes tú con esto?, ¡feliz, porque me puedo integrar con mis compañeros, ya me toman en cuenta!, eso fue lo más grande para nosotros” (M-3).

c) Prevención de la violencia desde la familia

Los promotores indicaron que los manuales contienen actividades, materiales y estrategias muy útiles a la hora de prevenir la violencia. Algunas reflexionaron sobre cómo promovían en sus hijos e hijas frases como: “si te pegan, pégalos”, “si te dejas golpear, te golpearé en casa”, “no te llesves con tal o cuál niño o niña”, “no compartas lo que tienes”, y otros mensajes que promueven la violencia. La experiencia constituyó un espacio donde recapitaron sobre cómo estas acciones no ayudan a una convivencia pacífica, ni a la resolución de conflictos, sino más bien acrecienta la violencia. Comprendieron que los golpes, castigos severos, la falta de comunicación y atención en la infancia genera inseguridades, miedos, baja autoestima, retraimiento, lo que se refleja en el establecimiento de buenas relaciones y en su aprovechamiento educativo.

“nosotros estamos diciéndole a los niños en el curso ¡tienes que aprender a convivir con todos, tienes que aprender hacer esto, es mejor convivir, platicar!, ¡pero es que mi mamá no me deja que me lleve con esa niña...!, ¡es que mi mamá no me deja que le hable...!, ¡si le hablo me pega a mí, entonces yo no le hablo...!, también en la dirección hicieron un acuerdo de que tienes estrictamente prohibido dirigirle la palabra a esta persona porque ya tuvieron un conflicto, entonces no las queremos juntas, separadas, entonces ¿cómo vamos a sembrar una semilla si nosotros les decimos esto a los niños? y los papás o los maestros u otras

personas les dicen ¡no!, entonces yo siento que eso les causa un poquito de conflicto a los niños en sus cabecita de: bueno ¿qué hago?” (M1-7).

Por otro lado, reflexionaron sobre la importancia del involucramiento de docentes y directivos en estos proyectos, la necesidad de invitar a más familias, de trabajar también con los “papás”, ya que muchos de ellos son violentos y necesitan ayuda. Sugirieron que el proyecto se mantenga, se desarrollen más talleres familiares, más integración entre docentes y familias, se extienda el proyecto a otras escuelas y comunidades, mayor seguimiento y compromiso de las autoridades con la prevención de la violencia y finalmente, que se establezcan estos proyectos de manera institucional todos los años.

“a mí me gustaría que tengan un taller los papás también ellos, para ver yo como papá cómo soy en casa y es lo que a mí me gustaría para apoyar más que nada los niños, aquí sí les hablamos bien, pero llegando a casa ¿cómo se sienten?, se sienten tristes” (M1-5).

“A mí me parece genial que sea un proyecto a largo plazo, porque en pocos meses hemos visto cambios, pero como siempre, cuando aprendemos algo y no lo repetimos, no le damos seguimiento, no somos constantes en eso y olvidamos... a mí me parece muy bien que sea a largo plazo” (M3-5).

Conclusiones

La enseñanza, el desarrollo, el aprendizaje y fortalecimiento de la

prosociabilidad en contextos educativos representa una alternativa importante y necesaria para que los estudiantes, docentes, directivos y familias logren establecer y mantener climas adecuados que abanderen la convivencia escolar positiva.

La promoción de la convivencia pacífica en las aulas escolares es una tarea pendiente en muchos sistemas educativos en el mundo. Un clima escolar de convivencia pacífica es un factor determinante para el aprovechamiento educativo de los estudiantes, el establecimiento de relaciones armoniosas, para su desarrollo integral, personal y social.

Este proyecto planteó como objetivos la prevención de la violencia, la promoción de la convivencia y el fomento en la participación activa de las familias en las escuelas. Mediante los grupos estudiantiles para la paz y el trabajo que realizaron los promotores para la paz, se logró la consecución de estos tres objetivos.

Las evaluaciones (antes, durante y después de la intervención) evidenciaron que las estrategias son factibles para la promoción de las conductas prosociales, lo que favorece la prevención de situaciones de violencia en las escuelas y familias. El trabajo realizado en este proyecto representa además, un conjunto de guías que pueden utilizar docentes de diversos contextos.

Las herramientas metodológicas y técnicas proporcionan ejemplos de cómo es plausible el desarrollo de

proyectos escolares encaminados hacia la consecución de instituciones promotoras de la paz. Los resultados indican que la intervención sistemática mediante proyectos de educación para la paz, tienen grandes beneficios, potencialidades, impactos, cambios y aprendizajes en los participantes. La estrategia en general coadyuvó en la mejora de las relaciones, la participación de las familias para la prevención de la violencia y el establecimiento de escuelas promotoras de paz.

Construir la paz es posible, la experiencia de los estudiantes, docentes, directivos y los grupos de promotores es invaluable, ya que lograron fortalecer, practicar y desarrollar competencias prosociales que mejorarán sensiblemente su vida presente y futura.

Luego de la realización de este proyecto surgen inquietudes y desafíos necesarios para abordar en futuros estudios. Algunos tienen que ver con la sustentabilidad de los proyectos y del cambio a largo plazo; el uso de diseños longitudinales que aborden otras dimensiones del desarrollo y fortalecimiento de la prosociabilidad en los actores

educativos; el análisis de correlaciones que midan los cambios subjetivos alcanzados y el mantenimiento de las conductas prosociales en las diversas etapas evolutivas de los estudiantes.

El desarrollo socioemocional de los actores educativos es un enorme desafío para las sociedades actuales; los centros educativos tienden a priorizar el aprendizaje de contenidos, privilegian el desarrollo de competencias académicas, dejando en otros planos la enseñanza de habilidades para convivir pacíficamente; por ello es necesario instituir a las escuelas como el espacio propicio para promover las conductas prosociales. Otro de los retos que tiene la escuela actual es la necesidad de desarrollar y evaluar políticas educativas eficaces que incluyan intervenciones multicomponentes universales y focalizadas que impacten cualitativa y cuantitativamente a más docentes, estudiantes, familias y comunidad educativa en general.

Notas:

(1) Originario de la República de Panamá, maestro de educación primaria, Lic. en educación por la Universidad de Panamá; Maestría en Atención y Prevención de la Violencia con Enfoque de Género, Instituto de la Mujer, Universidad de Panamá. Doctor en Filosofía con Orientación en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social, por la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Actualmente pertenezco al Sistema Nacional de Investigadores de México: Nivel 1. duartecruz2911@hotmail.com

(2) El proyecto se tituló: Modelo multicomponente para la prevención/intervención de la violencia escolar y familiar.

(3) Investigador en el Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada (LIPA), de la Universidad Autónoma de Barcelona. Desde 1984 Roche y colaboradores realizan

investigaciones sobre la prosociabilidad aplicada a las relaciones interpersonales, grupales y sociales, operacionalizando definiciones, desarrollando programas educativos, formación, entrenamiento y difusión de conocimientos científicos a través de la investigación, proyectos de intervención, publicaciones científicas y divulgativas.

(4) Ubicado en la región Altos del estado de Chiapas; se encuentra a 140 km de distancia de la frontera con Guatemala. Es un lugar turístico, identificado como un “Pueblo Mágico”. Históricamente ha sido escenario de diversas problemáticas civiles, políticas, sociales y religiosas; todo ello ha tenido como resultado rezagos en el ámbito educativo, en salud, infraestructura, en el desarrollo social, así como elevados índices de marginación y pobreza. Chiapas es la entidad que acusa los mayores rezagos sociales y el menor grado de desarrollo económico (Villafuerte y García, 2014); ocupa el segundo lugar en el índice de marginación más alto en el país (2.318), (CONAPO, 2017); la última posición del Índice de Desarrollo Humano (PNUD, 2015) y cuenta con una gran cantidad de municipios enlistados en el grupo de los 100 municipios más pobres y marginados del país.

(5) Este instrumento evaluó la cantidad de amigos/as de cada estudiante; conductas violentas como: dar patadas, ofender a los otros, incitar prácticas violentas, excluir o discriminar a sus compañeros de juegos o actividades y poner apodos; conductas prosociales como invitar a quienes estuvieran solos a jugar, intervenir para defender a sus compañeros en peleas, avisar a un adulto al evidenciar situaciones de violencia, ayudar a quienes hayan sido heridos o lastimados y si la familia participa en reuniones/citaciones escolares.

Referencias bibliográficas

AUNÉ, S. Y ATTORRESI, H. (2017). Dimensionalidad de un test de conducta prosocial. *Revista Evaluar*, 17(1), 29-37. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/17072/16703>

AUNÉ, S.; ABAL, F. Y ATTORRESI, H. (2015). Conducta prosocial y estereotipos de género. *Praxis, Revista de Psicología*, 17(27), 7-19. Recuperado de <http://www.praxis.udp.cl/index.php/praxis/article/view/15/9>

AUNÉ, S.; BLUM, D.; ABAL, F.; LOZZIA, G. Y HORACIO, F. (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología*, 11(2), 21-33.

BALCÁZAR, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 4(7-8), 59-77.

BATSON, C. Y POWELL, A. (2003). Altruism and prosocial behavior. En M. Theodore (Ed.) and L. Melvin (Ed.) *Handbook of psychology: Personality and social psychology*, (5). Nueva York: John Wiley y Sons, Inc. XIX.

CHAUX, E. (2012). *Educación, agresión y convivencia escolar*. Colombia:Taurus.

CHAUX, E.; Bustamante, A.; Castellanos, M.; Jiménez, M.; Nieto, A.; Rodríguez, G.; BLAIR, R.;

MOLANO, A; RAMOS, C. Y VELÁSQUEZ, A. (2008). Aulas en paz: Estrategias pedagógicas. *Revista interamericana de Educación para la Democracia*, 1(2), 123-145. Recuperado de http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0524/Aulas_en_...pdf

CHILQUINGA, F. (2018). *La percepción*. Universidad Técnica de Ambato. Recuperado de https://lissuu.com/franklinchilquinga/docs/la_percepccion Consejo Nacional de Población (2017). *Índice de marginación*. México: CONAPO. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indices_de_Marginacion_Publicaciones

CRABAY, M. (2003). *Prevención y Educación II*. Área de Prevención y Riesgos Psicosociales. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.

CRESWELL, J. Y PLANO-CLARK, V. (2007). *Designing and conducting mixed Methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

EISENBERG, N. (1988). The development of prosocial and aggressive behavior. En M. BORNSTEIN Y M. LAMB (eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (2 ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014). *Ocultos a plena luz. Un análisis estadístico de la violencia contra los niños*. Nueva York: UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/informeocultosbajolaluz.pdf> (2012). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas*. UNICEF. Recuperado de [http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1(1).pdf)

GALTUNG, J. Y DIETRICH, F. (2013). *Johan Galtung: Pioneer of Peace Research*. Heidelberg: Springer. XII, pp.190.

GONZÁLEZ-PORTAL, M. (2000). *Conducta prosocial: Evaluación e intervención*. Madrid: Morata.

GUERRA, N.; HUESMANN, L. Y SPINDLER, A. (2003). Community violence exposure, social cognition, and aggression among urban elementary-school children. *Child Development*, 74(5), 1507-1522.

INGLÉS, C.; BENAVIDES, G.; REDONDO, J.; GARCÍA-FERNÁNDEZ, J.; RUIZ ESTEBAN, C.; ESTÉVEZ, C. Y HUESCAR, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria. *Anales de Psicología*, 25(1), 93-101.

JUÁREZ, M. (2014). Prosocialidad en el contexto social actual: Esperanzas y desafíos de una propuesta psicosocial. *PSIENCIA. Revista latinoamericana de ciencia psicológica*, 7(1), 54-59. Recuperado de http://www.psiencia.org/psiencia/7/1/PSIENCIA_RevistaLatinoamericana-de-CienciaPsicol%C3%B3gica_7-1_Juarez.pdf

LACUNZA, A. (2012). Las habilidades sociales y el comportamiento prosocial infantil desde la psicología positiva. *Revista Pequéñ*, 2(1), 1-20. Recuperado de <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/RP/article/download/1831/1775/>.

LAGERSPETZ, K.; BJOERKQVIST, K. Y PELTONEN, T. (1988). Is indirect aggression more typical for females? Gender differences in aggressiveness in 11-12 year-old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.

MARTÍNEZ, A.; INGLÉS, C.; PIQUERAS, J. Y OBLITAS, L. (2010). Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente. *Revista*

Avances en Psicología Latinoamericana, 28(1), 74-84. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/799/79915029007.pdf>

Organización Mundial de la Salud (2016). *Siete estrategias para poner fin a la violencia contra los niños*. OMS.

Organización de Naciones Unidas (2018). *Informe anual de la representante especial del Secretario General sobre la violencia contra los niños*. Asamblea General de la Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10352.pdf>

(2006). *La violencia contra niños, niñas y adolescentes. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas*. Secretaría Regional de la Organización de Naciones Unidas: Master Litho-S.A.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). *Índice de desarrollo humano en México para las entidades federativas*. México: PNUD. ROCHE, R. (1995). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. (1998). *El uso educativo de la televisión como optimizadora de la prosocialidad*. *Psychosocial Intervention*, 7(3), 363-378.

ROCHE, R. Y ESCOTORIN, P. (2018). *Modelo PROT y responsabilidad social universitaria: prosocialidad y transferencia a la práctica*. *Anuari de Psicologia, Monogràfic: Responsabilitat Social Universitària*. pp. 109-132. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/69732/109.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

RUIZ, A. Y CHAUX, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Colombia: Ascofade.

SPINRAD, T. Y EISENBERG, N. (2009). *Empathy, prosocial behavior, and positive development in schools*. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 119–129). New York: Routledge.

TAYLOR, S. (2000). *Social psychology*. New York: Prentice Hall.

VÁSQUEZ, E. (2017). *Estudio de las conductas prosociales en niños de San Juan de Pasto*. *Psicogente*, 20(38), 282-295. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psico/v20n38/0124-0137-psico-20-38-00282.pdf>

VARGAS, L. (1994). *Sobre el concepto de percepción*. México: UAM.

VILLAFUERTE, D. Y GARCÍA, M. (2014). *Tres ciclos migratorios en Chiapas: interno, regional e internacional*. *Red Internacional de Migración y Desarrollo*. *Revista Migración y Desarrollo*, 1(22), 3-37. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/myd/v12n22/v12n22a1.pdf>

YOUNG, S.; FOX, N. Y ZAHN-WAXLER, C. (1999). *The relations between temperament and empathy in 2-year-olds*. *Developmental Psychology*, 35(5), 1189–1197.

Desafíos en el escenario de la pandemia en universidades del conurbano bonaerense From face-to-face to online university teaching. Challenges to Buenos Aires suburban universities (universidades del conurbano bonaerense) in the context of the COVID 19 pandemic

Stella Maris Muiños de Britos¹, Ana Cambours de Donini², Karina Fabiana Lastra³

Resumen

Este trabajo se inscribe en una línea de investigación que explora las políticas institucionales que llevan a cabo las universidades argentinas para favorecer el acceso, la permanencia y el rendimiento académico del estudiantado. El objetivo del presente artículo es identificar, describir y analizar las estrategias pedagógicas que ante la emergencia sanitaria del COVID 19 se han desarrollado en algunas universidades públicas del conurbano bonaerense (Provincia de Buenos Aires). Universidades que atienden a una población estudiantil proveniente de sectores de bajos ingresos.

El artículo se focaliza en los obstáculos y oportunidades que surgen en estas universidades por el repentino paso de la presencialidad a la virtualidad en el contexto de la pandemia y se basa en un estudio que sigue una metodología

Summary

This article is related to previous and current research projects focused on institutional policies and strategies of the universities located in Greater Buenos Aires surroundings (conurbano bonaerense) to improve access, retention and academic achievement, particularly for disadvantaged students. The objective of this article is to identify, describe and analyze the instructional strategies developed by these universities and the challenges raised by the urgent and unexpected request for previously face-to-face university courses to be taught online in the context of the COVID 19 pandemic. The article is based on a study that applied a qualitative methodology combining interviews and secondary sources.

cualitativa que combina entrevistas y el uso de fuentes documentales.

Palabras clave: políticas educativas inclusivas; enseñanza universitaria; COVID 19; educación online

Keywords: inclusive educational policies; instructional strategies; COVID 19; online education

Fecha de Recepción: 12/07/2020
Primera Evaluación: 25/08/2020
Segunda Evaluación: 16/09/2020
Fecha de Aceptación: 06/10/2020

De la presencialidad a la virtualidad en la universidad.

Introducción

Este trabajo se centra en el análisis de las estrategias construidas en algunas instituciones universitarias del conurbano bonaerense, en un contexto de pandemia que afectó a todos los niveles educativos del país y del mundo. En el caso de Argentina, el país se encuentra transitando el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, conocido como ASPO, desde el mes de marzo de 2020, como medida preventiva frente a la Pandemia Covid 19. Esta situación excepcional, obligó a la suspensión de las clases presenciales en las universidades(4), y se procedió al dictado de clases remotas, aunque en algunos casos se continuó el calendario académico, y en otros se hicieron modificaciones. El análisis que proponemos se centra fundamentalmente en la dimensión pedagógica por la importancia que la misma tiene en el pasaje de la presencialidad a la virtualidad de las actividades académicas y por los impactos que afectan al desarrollo y continuidad de las trayectorias de nuestro estudiantado, lo que marca diferencias en las políticas de inclusión que han sido tratadas en otros trabajos.

El artículo da cuenta de una investigación en curso que a través de documentos de las universidades, publicaciones y entrevistas a autoridades académicas intenta analizar una experiencia pedagógica inédita y acompañar reflexivamente un proceso en desarrollo. Incluimos en el análisis a las siguientes instituciones: Universidad Nacional de

San Martín (UNSAM), Universidad Nacional de Lanús (UNLa), Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). En esta nueva etapa de indagación, se incorporan las experiencias y los testimonios de otras dos universidades del conurbano, llamadas “Universidades del Bicentenario” por el momento de su creación(5), la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y la Universidad Nacional de Moreno (UNM).

En este trabajo, planteamos la problemática desde tres escenarios:

- El escenario pre-pandemia, estrategias universitarias de inclusión
- El impacto de la pandemia y la tarea pedagógica remota. Redefinición de la inclusión
- El posible escenario pos-pandemia y la inclusión universitaria

El escenario pre-pandemia: estrategias universitarias de inclusión

Durante la última década (2008-2019) este equipo desarrolló un conjunto de proyectos de investigación¹ que pusieron en foco las políticas educativas, específicamente institucionales, que implementaron las universidades nacionales, en particular algunas del conurbano bonaerense (UNSAM; UNTREF, UNGS y UNLa) creadas durante la década de los '90, en torno a los problemas de abandono, bajo

rendimiento, baja tasa de egresados, entre otros. Desde esa perspectiva, los estudios identificaron las estrategias de retención e inclusión que las casas de estudios implementaron para superar o paliar dichas problemáticas.

En el marco del derecho a la educación, los distintos proyectos intentaron repensar y redefinir la inclusión en la universidad en sus diferentes versiones según las políticas institucionales que se dieron en cada caso. Las cuatro universidades mencionadas tienen en común ser instituciones jóvenes y estar emplazadas en el conurbano bonaerense, lo que supone una concepción de territorialidad particular que las diferencias de las altas casas de estudio tradicionales.

En las universidades creadas en el período 1989-1999 en el conurbano bonaerense las problemáticas sociales y los altos niveles de pobreza que caracterizan a su población están presentes en sus políticas institucionales para evitar la selección implícita o encubierta de una tradición académica elitista.

Estas universidades vinculan este horizonte de inclusión con los de "territorialidad" y "ofertas de oportunidad" que generan vínculos comunitarios, carreras no tradicionales y agendas de investigación más pertinentes a las problemáticas locales y al perfil de sus ingresantes. A pesar de los escenarios económicos y políticos diversos, la siguiente expansión del mapa universitario: las llamadas universidades del Bicentenario heredaron el compromiso comunitario y territorial que supo construir, a pesar del repliegue del Estado y las

limitaciones presupuestarias, la primera camada de universidades del conurbano bonaerense (Otero et al, 2018)

Por tratarse de universidades nacionales disponen de un ingreso irrestricto y gratuito que, de acuerdo con los resultados en términos de rendimiento y retención, es indispensable pero no suficiente para incluir a los "nuevos estudiantes" que provienen de sectores no tradicionales en la universidad. Por ello, las instituciones se ven ante el desafío institucional y pedagógico, de incorporar estrategias específicas en acuerdo con las necesidades de esa nueva población estudiantil, masiva y heterogénea, y en general, proveniente de contextos de marcada desigualdad social y educativa.

Como se hizo visible en los diversos trabajos de campo, los primeros años (ingreso y primeros años de carrera) constituyen un período especialmente crítico para el logro de la continuidad en la trayectoria universitaria. Pero, como evidencian las estadísticas en cuanto al número de egresados, también el último tramo tiene ciertas problemáticas a observar.

En los múltiples relevamientos realizados, se pudieron identificar distintas estrategias que las universidades desarrollaron dirigidas a aumentar los índices de retención, especialmente en los primeros años de estudios (ingreso y primer año)

En una síntesis general de lo indagado, puede afirmarse que las políticas y estrategias varían según

cada universidad en el marco de su autonomía, de las metas y objetivos fijados y de la propia territorialidad que le otorga características particulares. Esas políticas y estrategias difieren en cuanto a su forma de organización: centralizadas (comunes a toda la universidad y sus distintas unidades académicas) o descentralizadas (en las que cada unidad académica de acuerdo con el campo/s de conocimiento que las estructuran), definen sus propios procedimientos y prácticas para acompañar a los estudiantes favoreciendo su inclusión en la educación superior (Cambours de Donini y Arias, 2016).

En la dimensión pedagógica, en general, los primeros pasos se dirigieron a conocer y reconocer a los nuevos estudiantes. En ese marco, las universidades llevaron a cabo estudios basados en entrevistas, encuestas, grupos focales entre otros que les permitieron identificar las características de los actores centrales del proceso educativo, a saber, los estudiantes.

Cabe señalar que las propuestas (programas y/o proyectos) como las estrategias (tutorías, mentorías, talleres, materiales curriculares u otros) se sustentaron en el contacto con el estudiante en forma presencial y el seguimiento y acompañamiento de los alumnos se desarrollaron con actividades que requerían la presencia física de los actores (coordinadores, tutores, docentes, estudiantes) en encuentros cotidianos. Siendo la inclusión, un foco de atención específico, las actividades desarrolladas a nivel institucional se multiplicaron y se concentraron en el acompañamiento de los estudiantes.

La enseñanza y el aprendizaje a distancia, hasta este 2020, en sus dos formatos: a distancia propiamente dicha o propuesta de bimodalidad o semi-presencialidad estuvieron reservadas para determinadas carreras y/o cursos que por sus características y estructura se pensaron, diseñaron y articularon con esa concepción y estructura curricular. En consecuencia, dentro de la oferta académica de cada universidad, se incluyen carreras totalmente a distancia o bimodales.

El impacto de la pandemia y la tarea pedagógica remota. Redefinición de la inclusión

Hacia marzo de este año, la pandemia, de la que teníamos conocimiento a través de los medios de comunicación, llegó al continente y al país, y cada uno de los gobiernos nacionales tomaron las medidas necesarias en el contexto de expansión de un virus desconocido pero que ya había ocasionado estragos en otras naciones de occidente.

El Informe IESALC (13 de mayo de 2020) subraya que en la crisis sanitaria: “Independientemente del nivel de educación, el peligro primordial es que las desigualdades en el aprendizaje se amplíen, aumente la marginación y los estudiantes más desfavorecidos se vean imposibilitados de proseguir sus estudios” y afirma que: “Ningún estudiante debe ser dejado atrás por esta crisis”. Asimismo, el CIN reafirma su compromiso con el derecho social a la educación y la continuidad pedagógica “generando las condiciones

de igualdad de oportunidades en el acceso a los recursos tecnológicos para desarrollar la enseñanza virtual con becas, acuerdos de conectividad con las prestadoras de servicio, flexibilizando los regímenes de cursado, implementando acompañamientos tutoriales y asistiendo materialmente a quienes más lo necesiten” (CIN, 2020)

En Argentina, se decreta el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) lo que produjo, entre otros, el cierre de las instituciones educativas de todos los niveles, no así la suspensión de las actividades educativas. En ese marco, autoridades, docentes y estudiantes, se vieron arrojados al mundo de la virtualidad con insuficientes conocimientos tecnológicos y pedagógicos para desarrollar las tareas y con aún menos prácticas vinculadas al diseño de propuestas remotas de enseñanza y aprendizaje.

Los puntos de partida de las universidades del conurbano bonaerense fueron diversos de acuerdo con su experiencia en la oferta de carreras a distancia o en el uso de tecnologías digitales para complementar la enseñanza presencial. La virtualización en emergencia no es educación a distancia, como aclara Julieta Rozenhaus, “cabe mencionar que la nueva práctica docente en la pandemia, no respondería a los fundamentos teóricos y metodológicos de la educación a distancia –aspecto debatido y consensado en la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA) y distintos foros de especialistas– ya que en la gran mayoría de los casos, los docentes utilizan herramientas sincrónicas como las Video Conferencias (Tipo ZOOM

o Google Meets), replicando su práctica de enseñanza presencial y utilizando el EVEA como repositorio de materiales.” (OESPU, 2020)

El reconocimiento a través de la evaluación externa realizada por CONEAU de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED) para su posterior validación por la SPU se realizó en el marco de la Resolución N° 2641/17.

En la emergencia, las universidades hicieron rápidamente, en algunos casos en el plazo de una semana, una migración de sus propuestas presenciales a actividades virtuales, con pocas herramientas tecnológicas y conceptuales para tamaña transformación. Es así que desde las actividades administrativas de inscripción de los estudiantes hasta la defensa de las tesis, pasando por clases de las distintas materias, seminarios, cursos, la investigación y la diversidad de propuestas institucionales se vieron conminadas a una adaptación rápida y efectiva de las acciones.

Las entrevistas realizadas y el análisis de los primeros documentos institucionales en los que se registran estas primeras respuestas son un material muy valioso para una evaluación y reflexión posterior.

En la UNLA, previo a la pandemia el Campus Virtual funcionaba como apoyo a las clases presenciales, pero no era una herramienta de uso obligatorio en todas las materias. A partir del ASPO, se generaron aulas virtuales para sostener la continuidad académica de

cerca de 14.000 estudiantes durante el primer cuatrimestre. También se aumentó la capacidad del servidor para poder optimizar el funcionamiento digital. Las aulas virtuales cuentan con una amplia variedad de herramientas y recursos tecnológicos. Por otra parte, se relevó al estudiantado con dificultades en la conectividad y se amplió el criterio de becas incorporando becas de conectividad. Una autoridad entrevistada señalaba que “para los docentes se han desarrollado talleres específicos de capacitación sobre la Plataforma Moodle, tutoriales y atención personalizada para cada profesor o profesora que lo solicite por parte del equipo del campus virtual, en ese sentido se crearon 10 aulas de asistencia a la virtualidad en las que participaron 530 docentes, se realizaron 6 capacitaciones por videoconferencia en las que participaron 345 profesores y profesoras y se registraron más de 400 visitas a los tutoriales que ofrece el campus virtual. Para los estudiantes también se realizaron capacitaciones y tutoriales para acompañarlos en la transición. Por otro lado, se trabajó en conjunto con la SPU y el CIN para proveer a estudiantes de bajos recursos acceso gratuito a contenidos digitales por fuera del dominio edu.ar.” (Entrevista, primer cuatrimestre 2020).

“Dentro del programa de capacitación docente, se dictaron cursos para que los docentes pudieran trabajar en la virtualidad. Nuestra universidad no tiene la experiencia de otras universidades del conurbano en carreras a distancia. Se creó una plataforma *youtube* dentro del sitio de la universidad. Se sugirió que se hicieran clases asincrónicas y pocas sincrónicas

porque en estas últimas los docentes se extienden más de dos horas y resulta imposible. Les pedimos a los docentes que grabaran en bloques de no más de media hora cada uno para que los alumnos pudieran tomar nota. También les recomendamos que sus clases fueran las mismas horas y días que las presenciales porque los alumnos ya las habían programado de antemano. Sugerimos que en las clases sincrónicas no se utilicen las cámaras y se minimicen el uso de los micrófonos para no sobrecargar las plataformas. Las capacitaciones para los docentes al comienzo eran más generales, ahora al finalizar el primer cuatrimestre, hay demandas más específicas para el uso de diferentes herramientas digitales y temas más pedagógicos vinculados con la evaluación y el seguimiento de los estudiantes” (Entrevista UNM, agosto 2020)

En palabras del Rector de la UNSAM: “La primera definición que adoptamos fue que teníamos que concentrarnos en tres hitos importantes del proceso de formación. El primero era establecer el vínculo con los estudiantes, especialmente con los ingresantes, que todavía no estaban inmersos en el proceso de socialización universitaria, siendo la mayoría de ellos, primera generación de estudiantes universitarios. El segundo hito importante del proceso formativo era entablar un diálogo constructivo con los nuevos dispositivos y tecnologías, para que el proceso de enseñanza aprendizaje, se fuera reconviertiendo

de la presencialidad a un esquema de educación a distancia asincrónico. Hoy tenemos 1600 cursos remotos y todas las asignaturas incorporaron entornos virtuales en nuestra universidad. El tercer hito importante del proceso de formación fue el de establecer e implementar los procesos de evaluación, dado que a partir de estos se culmina y da cuenta del aprendizaje universitario.” (OESPU, 2020). En relación con lo anterior, en la UNSAM, la virtualización de la enseñanza se concretó considerando la heterogeneidad propia de las unidades académicas, respetando en cada caso las culturas digitales preexistentes a la pandemia. Para acompañar a los docentes en esta experiencia de aprendizaje y evaluación remota, se creó un micrositio en el cual se despliegan modelos, ejemplos, e instructivos. Se le ha concedido importancia a la evaluación de los aprendizajes en la cursada virtual, tanto a las propuestas para acreditar las cursadas como a los exámenes finales.

En la UNAJ el área de virtualización no estaba desarrollada previa al ASPO, con lo cual en marzo se organizó toda la estructura de la plataforma Moodle, para poder avanzar con las clases virtuales. Los docentes mayoritariamente no contaban con capacitación, con lo cual se pusieron a disposición orientaciones para el uso de las diversas plataformas para videoconferencias a través de tutoriales. Las autoridades entrevistadas destacaron la muy buena disposición de los equipos docentes para adecuarse a la emergencia planteada por la virtualización, mientras que también comentan el impacto emocional

manifestado como consecuencia del aislamiento. Con relación al estudiantado, para garantizar el acompañamiento la UNAJ estableció becas de ayuda económica para conectividad destinadas a estudiantes regulares (al menos 1 materia), con ingresos del grupo familiar inferiores a tres salarios mínimos y que no cuenten con PROGRESAR. Se extendió durante el primer cuatrimestre y se renovó automáticamente dada la continuación del ASPO, con una asignación mensual de \$500. Por otra parte, se asignaron tarjetas SIMs M2M con 3 gigabytes de datos para navegar y 1000 SMS mensuales. Los requisitos para acceder son similares a la Beca de conectividad, al igual que su renovación.

El pasaje de las actividades presenciales a las remotas, mediadas por tecnologías, representó un aprendizaje informático en términos de plataformas y programas que sólo algunos miembros de la comunidad universitaria conocían pero que en general, los docentes no estaban utilizando, por lo menos, en sus clases habituales. Esta migración significó además la creación o adecuación de estrategias y recursos pedagógicos pertinentes para clases remotas sincrónicas y para actividades asincrónicas que los estudiantes pudieran desarrollar para completar, afianzar, profundizar, aplicar saberes propios de cada disciplina.

Las áreas a cargo de las capacitaciones para este pasaje de la presencialidad a la virtualidad se vieron desbordadas por crecientes demandas de docentes y como señala Rozenhaus

“es importante que las instituciones pongan en valor lo realizado, invirtiendo en el sostenimiento de las tecnologías adquiridas, y acrecentando los recursos humanos para sostenerlas. También es necesario, generar políticas vinculadas al equipamiento y conectividad de estudiantes y docentes respecto de estos procesos de virtualización: acceso a dispositivos y conectividad” (OESPU, 2020).

Esta reconversión de la presencialidad a la virtualidad, en tiempo récord, visibilizó algunos aspectos cuya opacidad es resultado de una pesada tradición universitaria y de ciertas inercias institucionales propias de su funcionamiento. En primer lugar, y en el caso específico del desarrollo de las clases, mostraron algunas carencias pedagógico-didácticas ya que muchos profesores universitarios expertos en sus disciplinas, tienen poca o nula formación pedagógica, lo que se expresó en las dificultades de adecuación y adaptación de un formato presencial a uno virtual que requiere una “transposición didáctica” eficiente y creativa para sostener la atención del estudiante y para afianzar el sentido de los contenidos.

En palabras de una especialista mexicana: “Los profesores universitarios, en específico los que cuentan con una larga trayectoria, en su incursión inexperta en la educación a distancia atraviesan por una serie de dificultades no sólo de naturaleza tecnológica y pedagógica, sino también por sus intentos de replicar, en las plataformas digitales, la misma práctica docente, apoyada en programas de estudio con contenidos rígidos en ambientes de aprendizaje muy dinámicos, como los que parecen caracterizar a la enseñanza

virtual.” (Larraguivel, 2020: 109)

En este sentido, el registro y la sistematización de experiencias de trabajo remoto en materias que habían sido diseñadas para transcurrir presencialmente ponen bajo la lupa decisiones pedagógicas que exigen nuevas prácticas y herramientas, como este caso de la UNGS : “El paso de lo presencial a la enseñanza remota no es una simple migración de la actividad habitual a otra modalidad, sino que implica enfrentarse con problemas pedagógicos nuevos. Con el propósito de no dejar nadie afuera, desplegamos una multiplicidad de recursos. No buscamos reemplazar las clases presenciales por encuentros sincrónicos; sino poner a disposición materiales en diversos formatos; combinando y alternando; propiciando también que lxs estudiantes lo hagan” (Benchimol et al., 2020)

Por otra parte, en las instituciones se multiplicaron las encuestas a docentes con la finalidad de indagar sobre las particularidades del trabajo remoto. “Como parte de las preocupaciones por adecuar la continuidad del calendario académico con los actores institucionales, se han desarrollado relevamientos tendientes a identificar condiciones de trabajo docente remoto durante el ASPO, pudiendo identificarse algunos temas de modo persistente. En primer lugar, planteamos que es posible identificar en los relatos de las y los docentes su preocupación ante la virtualización abrupta e intempestiva que debieron experimentar sus propuestas pedagógicas, la falta de capacitación para

enseñar a través de plataformas virtuales o la formación acelerada que debieron asumir a la par que dictan sus cursos, la poca claridad en cuanto a las evaluaciones y el grado de participación y aprendizaje del estudiantado. Preocupaciones que en rigor también se combinan con el rediseño permanente que realizan de las estrategias pedagógicas y con el compromiso político que implica transmitir mensajes inclusivos y esperanzadores a los estudiantes, fundamentalmente aquellos que transitan los primeros años de la formación universitaria” (Causa y Lastra, 2020:12)

Sonia Araujo (2020) recoge las voces de un grupo de 54 docentes que participaron de un foro planificado en el Seminario “Problemáticas político pedagógicas de la educación superior” en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP. Las agrupa alrededor de dos perspectivas, aquellos que perciben el desarrollo curricular en la excepcionalidad como una oportunidad y aquellos que lo viven como contrariedad. Los testimonios de este grupo heterogéneo de docentes valora positivamente la oportunidad para utilizar aulas virtuales en plataformas Moodle y Classroom, de múltiples plataformas para la comunicación sincrónica (Zoom, Jit.si, Meet, Webex) y de las redes sociales con fines de comunicación e intercambio (Whatsapp, Facebook), el trabajo colaborativo, el desafío a la creatividad pedagógica y un conocimiento diferente de los estudiantes en la virtualidad.

En el segundo caso, la excepcionalidad como contrariedad, se refiere al modo

como se implementaron las acciones anteriores y la dificultad de sostenerlo en el tiempo bajo las mismas condiciones de trabajo. “Por un lado, implicó mayor tiempo de dedicación a la actividad de docencia insumido en la organización de la enseñanza, las reuniones del equipo docente para coordinar tareas, el acompañamiento de los estudiantes y la capacitación para integrar las herramientas tecnológicas en los planteamientos didácticos. En algunos casos las acciones que se llevaron a cabo superaron las dedicaciones con las que contaban, situación expresada como “sobre exigencia”, “sobrecarga”, “desgaste”, “duplicación o triplicación de horas de trabajo”, “trabajo arduo y más demandante”, más aún en el caso de cursos masivos” (Araujo, 2020:07)

En todas las entrevistas realizadas y documentos analizados aparece una preocupación central por las condiciones laborales del docente universitario visibilizadas por la emergencia y que debe plantearse como un tema prioritario en la agenda futura.

En segundo lugar, esta migración desnudó la problemática socio-educativa de la población estudiantil que cursa en nuestras universidades del conurbano. La desigualdad educativa y la desigualdad socio-económica mostraron sus impactos con crudeza. Aquellos estudiantes provenientes de sectores vulnerabilizados, con una formación previa débil y con pocas herramientas para enfrentar el desafío universitario, esos considerados “nuevos estudiantes” en el proceso

de masificación de la educación superior, manifestaron su derecho a la educación al ver que este pasaje a la virtualidad impedía su continuidad en la trayectoria y en el proyecto que habían diseñado. La ausencia de condiciones tecnológicas mínimas para cumplir con los requisitos de clases y evaluaciones y de enfrentar dificultad en las conexiones, ya que no podían concurrir al campus, y/o en la asistencia personal y permanente de docentes u otros miembros de la comunidad universitaria, sintieron la amenaza del abandono.

Las universidades respondieron a estas necesidades visibilizadas a través de distintas estrategias y con diversas herramientas: el sostenimiento de las becas destinadas no ya al viático del estudiante sino a otros insumos necesarios; la provisión de notebooks recuperadas de los departamentos informáticos de las instituciones y de la donación de miembros de la comunidad; la habilitación de sistemas virtuales de acceso a la bibliografía desde las bibliotecas universitarias; el diseño de formas de acompañamiento virtual de los estudiantes (ventanillas virtuales de atención administrativa y pedagógica); a la propuesta de clases y actividades sincrónicas destinadas no solo a la construcción de conocimiento sino a sostener el vínculo docente-alumno a través de diversidad de encuentros virtuales; el desarrollo de tutorías virtuales individuales y grupales mediante las diversas plataformas, entre otras. La inclusión continuó siendo un foco de atención, con un desafío adicional, el de lograrlo a la distancia.

“Tanto la contención como el seguimiento y la búsqueda de nuevas

formas de vinculación y comunicación con los estudiantes fue nuestra primera preocupación” (Entrevista UNM)

También el nuevo contexto “ayudó al reconocimiento de las características de los “estudiantes reales” en cuanto a su capital económico y cultural, su situación familiar, sus capacidades, sus estados emocionales. Este reconocimiento -que en la enseñanza presencial estaba ausente- obedeció a la necesidad de estar al tanto respecto de las posibilidades de acceso a las tecnologías digitales (conectividad y dispositivos) a fin de garantizar el derecho a la educación superior en un marco de igualdad de oportunidades, evitando situaciones de discriminación que terminarían reproduciendo las desigualdades sociales y educativas preexistentes. La importancia otorgada a la presencia estudiantil en los entornos virtuales a fin de cumplimentar los objetivos de los espacios curriculares, dio lugar a diferentes estrategias de obtención de información sobre sus condiciones particulares para el estudio así como de acompañamiento didáctico y, en ocasiones, psicológico, a fin de promover la permanencia.” (Araujo, 2020:08)

En esta línea es interesante un estudio exploratorio sobre como aprenden los estudiantes y el uso de las estrategias de aprendizaje tecnosocial de los ingresantes a tres universidades (UNIFE, UNPAZ, UNSAM) y la importancia según los autores de comprender estas estrategias que “configuran su manera de pensar en

general y estructuran su pensamiento en particular. De este modo, se evidencia que cada día se hace más urgente una revisión de las prácticas docentes en función de poder enriquecerlas atendiendo estas nuevas modalidades de aprender. Asimismo, algunos de los interrogantes que han quedado pendientes consisten en explorar y sistematizar cómo dialogan y en qué medida lo hacen estas estrategias de aprendizaje con las de enseñanza en el ámbito formal. Esta dinámica de relación entre informal-formal debe tenerse en cuenta en la confección de alternativas pedagógicas y de estrategias didácticas acordes, orientadas a mejorar las experiencias de ingreso de los estudiantes y la tarea de los docentes” (Bordignon et al, 2020:21)

“En el contexto de la repentina virtualización que sufrimos, también nos quedan muchas incertidumbres sobre los estudiantes que nunca se conectaron y aquellos que desaparecen sin que podamos localizarlos” (Entrevista UNM)

Las Secretarías Académicas, como hemos señalado, ofrecieron capacitaciones a distancia para los docentes y los estudiantes en todas las herramientas necesarias para la enseñanza y el aprendizaje remotos así como en la generación de campus virtuales que contienen la información indispensable para el desarrollo académico.

En suma, nuevamente la pandemia y las medidas tomadas por gobiernos e instituciones de los diversos países, contribuyeron a transparentar, a visibilizar, los problemas que en su opacidad tenían

una presencia latente pero no manifiesta y que, en este contexto, pasan a ocupar el centro del escenario en cada una de las áreas de la vida social.

En la educación universitaria, el reemplazo de las clases presenciales por las virtuales, tuvo un impacto positivo, a saber en los intercambios y las discusiones en foros y reuniones en las diversas plataformas, la *cuestión pedagógica* cobró centralidad. El foco estuvo puesto en cómo dar continuidad a las clases y en ese marco, no solo se discutieron cuestiones tecnológicas derivadas del pasaje a la virtualidad, sino que se comenzó a pensar en clave educativa y se pusieron en discusión conceptos tales como programas y proyectos de cátedra, qué es una clase en la universidad, cuáles son los procesos pedagógico-didácticos de resignificación de contenidos, cuáles son las estrategias que se proponen para la construcción de conocimiento, la consolidación de saberes y el crecimiento de la autonomía de pensamiento; cuáles son los formatos que adopta la evaluación formativa y sumativa, entre otros temas. De modo que, la cuestión pedagógica, en general, poco tratada en la universidad, toma en este contexto el centro de las discusiones ante la urgente necesidad de rediseñar las clases transformándolas de su formato tradicional a otros que requieren de estrategias pedagógico-didácticas para reenfocar las actividades sincrónicas y asincrónicas en la coyuntura de virtualización.

Sin embargo, también esta

coyuntura visibilizó otras cuestiones que la presencialidad no mostraba en toda su crudeza. Se trata de *desigualdades* que estaban subyacentes a la actividad presencial en el campus pero que se patentizan en este contexto.

Por un lado, lo que englobamos bajo el nombre de *desigualdades tecnológicas* y que impacta tanto en docentes como en estudiantes. La violenta e inesperada llegada de la pandemia, no solo significó la transformación de la presencialidad a la virtualidad, sino que mostró la necesidad de cierto mínimo tecnológico para poder enseñar y aprender en la universidad. Para los docentes implicó una actualización de la infraestructura informática personal, ya que cada uno tenía que valerse de esas herramientas para sus actividades y jerarquizar el tema de la conexión para asegurar sus intercambios sincrónicos y asincrónicos con los estudiantes. En el caso de los estudiantes las dificultades tecnológicas, tanto sea por ausencia de computadora como por falta de conexión (considerando que es paga) significó para algunos dejar de cursar. Lo que se subsanaba con la presencia en el campus (en biblioteca o en espacios de cada unidad académica) ahora resultaba de imposible acceso por el cierre de los espacios universitarios. En otros casos, aun contando con computadora, la misma es de uso familiar (hijos, hermanos, padres) por lo tanto su utilización está restringida a determinados horarios y momentos del día. Además, si los equipos no están actualizados, se presentan otras dificultades tales como la ausencia de ciertos elementos indispensables para el

intercambio sincrónico o para ciertos trabajos prácticos que requieren de determinados programas informáticos que al no estar en la universidad, no pueden adquirirse.

Estas desigualdades tecnológicas, consecuentemente, tienen un fuerte impacto en el desarrollo de las actividades académicas, en particular en clases y asistencia a las tareas de investigación. Y como se ha visto, en algunos casos, significó la exclusión temporaria (o definitiva) de estudiantes que no pudieron resolver la cursada de sus materias por encontrarse en situaciones tecnológicas desfavorables que no pudieron sortear. Las instituciones universitarias generaron estrategias que posibilitaron mejorar o superar las situaciones mencionadas, pero parcialmente y solo en aquellos casos de los que se tuvo conocimiento. Es posible que haya casos que aún se desconocen, por falta de contacto con los estudiantes.

A las mencionadas desigualdades tecnológicas, se suman *desigualdades educativas*. La heterogeneidad de la población estudiantil universitaria, especialmente en el período de ingreso, como en los primeros años de trayectoria es conocida y atendida en general en las instituciones con distintas estrategias, que en tiempos de presencialidad tuvieron un lugar importante en términos de inclusión. La virtualidad volvió a mostrar que las desigualdades educativas se profundizan y tienen impactos no deseados en el desarrollo de las trayectorias. Aquellos estudiantes con mejor equipamiento desde el punto de

vista educativo, si bien sintieron el impacto del pasaje y el cambio de las clases, las evaluaciones y otras actividades, pudieron sortear con mejor resultado los cambios y los desafíos que el nuevo formato les proponía. Aun cuando en la mayoría de las cátedras se generaron propuestas de seguimiento y acompañamiento de las y los estudiantes, esto resulta insuficiente sobre todo en los primeros años de las carreras, en casos en los que falta consolidar hábitos de estudio, ritmos de aprendizaje, estrategias y actividades complementarias que se proponían en la presencialidad y que, en estas circunstancias, no pueden desarrollarse con la misma frecuencia por las dificultades de encuentros virtuales individuales como los que se requiere. Por otra parte, el número de estudiantes en las comisiones tiene un crecimiento más o menos notable según las materias y esto dificulta por un lado la identificación de los problemas específicos de cada alumno/a y consecuentemente la gestión de estrategias que permitan sortearlos.

Por lo tanto, la virtualidad ha profundizado las desigualdades educativas que por sus características y alcances tienen un impacto no deseado y que junto con las desigualdades tecnológicas conforman una barrera para aquellos que más necesitan de acompañamiento y apoyo para su continuidad formativa. Los encuentros presenciales, en algunos casos, resultan insustituibles para sostener el vínculo y acompañar al estudiante proponiendo estrategias que le permitan paliar o superar problemas y debilidades en sus cursadas. (Muiños de Britos S., 2018)

Desde la reflexión y la investigación

en estos tiempos de pandemia también aparecen *las desigualdades de género*. En palabras de Graciela Morgade, “El «estar en casa» partió del supuesto de que en todos los casos el hogar es el lugar más protegido para permanecer. Además, el aislamiento implicó asumir la historia sin fin de las tareas domésticas, la atención infantil, la atención de las personas mayores (que se convirtieron en grupo de riesgo a pocos días de conocerse algo más del virus) y también las responsabilidades extra en la ayuda con las tareas de la escuela. Los primeros estudios realizados señalan que –a pesar de los fuertes cambios en la condición social femenina durante la segunda parte del siglo XX y las dos primeras décadas del XXI– esas tareas siguieron a cargo de mujeres en hogares que, con una frecuencia incrementada en pandemia, no fueron ni son espacios protegidos para ellas mismas”. (Morgade, 2020: 53). Esta situación agrava los obstáculos por los que atraviesa el trabajo docente y el esfuerzo adicional requerido a las estudiantes universitarias.

Estas desigualdades y sus impactos dejan huellas además en la *dimensión emocional*. En los docentes se produjeron, sobre todo, en las primeras semanas de la virtualidad, problemas de inestabilidad y dificultad de afrontar la propuesta de virtualizar sus actividades (sincrónicas y asincrónicas). Especialmente, el manejo del tiempo de dedicación a dichas actividades fue motivo incluso de licencias por sentir la imposibilidad de organizar y gestionar

los tiempos adecuados para llevar adelante sus prácticas, ahora virtuales. En el caso de los estudiantes, si bien valoran la disposición y atención de los docentes, experimentan ciertas dificultades de sobrecarga de actividades lo que implica muchas horas de pantallas y, al igual que los docentes, ciertas dificultades en el manejo de los tiempos que a veces deben compatibilizar con actividades laborales y/o familiares, lo que les resulta difícil de sostener. Esto ocasiona también en este caso, inestabilidades y problemas de sueño que limitan parcial o totalmente su rendimiento académico.

Ya habiendo finalizado el primer cuatrimestre del año lectivo comenzaron a multiplicarse, por un lado, los foros, discusiones, congresos y encuentros vía Webinars. El tema de la pandemia, la comprensión de sus efectos y el sentido del fenómeno y las diversas maneras de enfrentarlo tuvieron centralidad en estos eventos. Asimismo, de manera novedosa, se fueron generando conversatorios más horizontales entre profesores, entre no docentes y entre profesores y estudiantes. Algunos tuvieron un carácter más académico con la finalidad de compartir problemas y respuestas a los problemas que planteaba el contexto, a las dificultades de enseñar y aprender en la virtualidad, a planificar el regreso a las clases. Otros, en cambio, se centraron en trabajar sobre el bienestar de estudiantes, profesores y no docentes, poniendo el foco en los efectos afectivos y psicológicos del aislamiento, intentando conceptualizar las vivencias, ayudando a tomar distancia de la experiencia inmediata para darle sentido,

para resignificar el tiempo vivido, la sociedad y el mundo que se despliega ante nosotros, o la propia experiencia personal (Cannelloto,2020: 222).

Es muy temprano aún, para tener resultados estadísticos que den cuenta de los estudiantes que debieron interrumpir la cursada o saber si esta situación provocó abandonos temporales o definitivos. Es indudable que el impacto ha sido profundo, y que, a pesar de los buenos oficios de la comunidad universitaria, habrá quienes no hayan podido superar los escollos de esta etapa de virtualización de la universidad. Las políticas de inclusión por lo tanto ven limitado su desarrollo y sus impactos favorables. Pero dado que lo suponemos temporario, habrá un tiempo de recuperación de quienes han visto interrumpido el camino, se generarán estrategias para esos casos y volverán a las instituciones una vez superado el aislamiento.

A pesar de que todavía no contamos con datos definitivos que nos puedan mostrar cómo ha impactado la pandemia en la matrícula y si la deserción ha aumentado respecto a años anteriores, en todas las entrevistas que hemos realizado y documentos analizados, la experiencia de los docentes es que en las universidades del conurbano bonaerense los estudiantes en su mayoría han cursado regularmente las materias y han respondido muy positivamente a los requerimientos de la virtualidad, los datos preliminares de las Secretarías Académicas confirman este diagnóstico. Por otra parte,

se observa que en algunos casos, la inscripción a las cursadas ha superado los porcentajes habituales. En las entrevistas realizadas se mencionaba que tuvieron que “poner un cupo en la inscripción a algunas materias ya que desbordaba la capacidad del equipo docente”, o bien el consecuente malestar docente a “la cantidad de inscriptos” y a la imposibilidad de realizar nuevas designaciones por las limitaciones presupuestarias. Los pronósticos alarmantes de la IESALC respecto al abandono estudiantil tal vez sean un riesgo previsible en sistemas de educación superior altamente privatizados y con estudios universitarios arancelados, no en el caso de las universidades públicas argentinas.

“Solo un grupo pequeño de estudiantes después de las primeras clases, nos plantearon (por sí mismos o porque los consultamos) motivos de salud o razones que impidieron continuar con esta modalidad de cursada. Las y los estudiantes regularizaron la materia con un fuerte compromiso” (Benchimol et al, 2020)

El posible escenario pos-pandemia. Nuevas redefiniciones de la inclusión

Las desigualdades que se han visibilizado en la pandemia requieren replantear la inclusión poniendo un fuerte acento en el derecho a la educación superior que hoy se vincula con la conectividad y el uso crítico de los recursos tecnológicos así como una atenta mirada hacia la recuperación de los posibles retrasos y el alejamiento de la vida universitaria por la emergencia sanitaria y sus múltiples efectos personales y familiares.

Con pocas certezas pero con mucho ahínco, en las universidades se está pensando ya un escenario pos-pandemia en el que se incluyan los aprendizajes institucionales del proceso atravesado durante este año; especialmente para el diseño de propuestas que acompañen una “nueva transición” hacia la denominada “nueva normalidad”.

La pos-pandemia impone cuidados sanitarios que requieren ciertas normas, en particular con relación al contacto interpersonal. Esto hace que el “regreso” presencial a las instituciones reúna requisitos que las autoridades informarán oportunamente. No obstante, y hasta donde sabemos a nivel internacional, los países están tomando los recaudos necesarios para repensar lo educativo en este posible escenario.

En ese marco, y dadas las características de la vida universitaria, se piensan regresos parciales y progresivos que permitan una actividad sostenida pero protegida de los peligros de contagio. Una de las posibilidades que se menciona es la de la bimodalidad que combina actividades presenciales con actividades virtuales que evitarían la concentración de grandes grupos de estudiantes y docentes, antes habituales.

Cada universidad, desde su autonomía, pensará y diseñará estrategias adecuadas a su contexto y a las características de la territorialidad en la que está inserta, especialmente teniendo en cuenta las particularidades de su población estudiantil.

En la enseñanza universitaria se

abren, entonces, muchas preguntas a futuro:

¿El camino recorrido y sobreexigido de los docentes podrá dar lugar a un trabajo colaborativo y enriquecido por los recursos tecnológicos y también justamente reconocido?

Si las plataformas han venido para quedarse ¿qué políticas pedagógicas nos van a ayudar a utilizarlas con sentido crítico, para una mayor creatividad y autonomía en el acceso y producción de conocimientos y para resistir la estandarización y la reproducción de las lógicas de la productividad, la eficiencia y el mercantilismo?

“¿Qué podemos tomar de esta experiencia de cursada remota, para la vuelta a la presencialidad? Pensamos hacer un uso más potente del aula virtual. No remplazar el encuentro y el intercambio, pero si dar más espacio al uso de materiales diversos en la plataforma, y potenciar las respuestas a las y los estudiantes cuando presentan dudas” (Bechimol et al, 2020)

El fin del primer cuatrimestre exigió tomar decisiones acerca de la evaluación y la acreditación de conocimientos, algunas universidades tomaron sus exámenes finales on-line, otras pidieron trabajos finales de integración escritos, algunas postergaron la acreditación de las materias hasta el regreso a la presencialidad. Se repite en las entrevistas, la preocupación por el tema: “Tenemos que seguir pensando nuevas formas de evaluar” (Entrevista UNM)

“El riesgo de asimilar la enseñanza y el aprendizaje en línea con lo hecho

en el contexto de emergencia siguió siendo algo a evitar. Aún hoy, el desafío sigue estando en encontrar los modos de integración entre lo presencial y lo virtual de forma tal que no se queden en la cáscara de la efectividad, sino que sirvan para expandir la experiencia pedagógica, para sofisticar la relación con los conocimientos en juego.” (Cannellotto, 2020:225)

El malestar en la relación con “el alumno virtual” también cuestiona algunos presupuestos: “Muchas veces el malestar se disipa y configura al alumno que no “está allí” en un clon que se repite hasta el infinito. Pero otras, y lo celebro, el malestar se traduce en un desplazamiento en la responsabilidad sobre el aprendizaje, que de estar centrada en el alumno (en la modalidad tradicional), pasa a estructurarse como tarea compartida, como construcción dialógica. En esta dirección, la sustitución de la clase basada en la retórica podría generar una redefinición de los procesos de aprendizaje, en tanto itinerarios no lineales ni fijos y expuestos a contingencias como los saberes previos, las biografías, los contextos, los tiempos y los estilos de aproximación de los estudiantes al conocimiento” (Vain,2020 :10)

Muchos interrogantes surgen de esta emergencia que aún estamos transitando y muchos debates se abren para la universidad del futuro. En el caso de las universidades del conurbano bonaerense hubo un renovado vínculo con su territorio y sus comunidades de pertenencia no solo para asegurar la

continuidad pedagógica sino para generar estudios, investigaciones, voluntariado, participación e involucramiento en tiempos de pandemia. Vínculo inédito en sus historias institucionales que puede generar un modo nuevo de relacionarse con la sociedad y de pensarse a sí mismas.

Las políticas institucionales inclusivas demuestran que constituyen un factor importante por su potencia para articular

acciones y garantizar el derecho a la educación superior. Resulta fundamental entonces, aun en la complejidad de la coyuntura que se impone, el despliegue de una variedad de dispositivos y mecanismos que sean eficaces en la retención de una población estudiantil que, aun encontrándose en una situación de vulnerabilidad, redobla los esfuerzos por lograr la continuidad pedagógica.

Notas:

(1) Doctora en Educación por UNTREF-UNSAM-UNLa. Doctorado en Filosofía por UNLa. Magíster en Gestión Educativa (UNSAM), Especialista en Ciencias Sociales con Mención en Gestión Educativa (FLACSO) e Historiadora del Arte, (UBA). Es docente-investigadora, Categoría 2. Docente y coordinadora general concursada en Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) de Licenciaturas e Ingenierías de la Escuela de Ciencia y Tecnología (UNSAM). Docente de posgrado: Seminario de Pedagogía y Cultura. (Escuela de Humanidades (UNSAM) Directora del Programa de Pedagogía Universitaria (ECyT- UNSAM). smmb04@gmail.com/ smbritos@unsam.edu.ar

(2) Doctora en Educación (University of the Pacific, California, EE.UU.), Magíster en Educación (California State University, EE.UU.) y Profesora de Filosofía (UBA). Profesora Emérita de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Enseña en la Maestría en Educación, Lenguajes y Medios, y es investigadora del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación, Cultura y Sociedad (CEIECS) de la misma universidad. adonini@fibertel.com.ar

(3) Profesora en Ciencias de la Educación (FAHCE -UNLP). Doctoranda en Políticas y Gestión de la Educación Superior (UNTREF). Profesora Adjunta Regular de la Cátedra Pedagogía I en la Escuela de Humanidades de UNSAM. Investigadora en temas de Universidad y Políticas de Educación Superior, en el CEIECS en la misma universidad. Posee numerosas publicaciones sobre el tema producto de las investigaciones en las que participo. kflastra@gmail.com

(4) La Resolución del Ministerio de Educación 104/2020, recomendó la suspensión de las clases en las universidades.

(5) 1) PICTO 00052, ANPCyT/acreditado UNSAM 2011/2015 “Políticas y estrategias institucionales y pedagógicas para disminuir la deserción de los alumnos en las universidades del conurbano bonaerense”

2) Proyecto PAI 2015-2016 “Estrategias y prácticas académicas que favorecen la inclusión de los jóvenes en la universidad: algunos dispositivos institucionales y pedagógicos en la UNSAM”.

3) Proyecto PAI 2017-2019 “Políticas institucionales que favorecen la democratización de la universidad. Debates y experiencias nuevas en cuatro áreas: Pedagogía universitaria; Bienestar

estudiantil, extensión socio-cultural y relaciones internacionales.”

4) Proyecto PAI 2019-2021 (bienal) “Nuevos escenarios y demandas a las políticas institucionales inclusivas en las universidades del conurbano bonaerense. Análisis de cuatro líneas de acción estratégica.”

Referencias bibliográficas

ARAUJO, S. (2020) “El desarrollo del curriculum universitario en tiempos de COVID19: oportunidad y contrariedad” en *Trayectorias Universitarias*, Vol. 6 - N° 10 , 2020 : *Universidad Pública en contexto de pandemia: experiencias y reflexiones desde la enseñanza*, ISSN 2469-0090, UNLP

BENCHIMOL, K., POGRE, P. Y POLIAK, N. (2020) “Decisiones, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a aprender. Desafíos de la enseñanza universitaria en tiempos de pandemia”. En *VVAA, Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC, libro digital (en prensa)

BORDIGNON, F., DAZA PRADO, D., DI PRÓSPERO, C. DUGUERA, L. PEIRONE, F. Exploración de las estrategias de aprendizaje tecnosocial entre los y las jóvenes ingresantes a la educación superior. El caso UNIPE - UNPAZ – UNSAM, *Propuesta Educativa*, ISSN 1995 - 7785 | Número 53 | Año 29 | Vol.1 | Junio 2020 | Págs. 9 a 24.

CAMBOURS DE DONINI, A.; LASTRA, K.; MIHAL, I.; MUIÑOS DE BRITOS, S. (2019). “Límites y posibilidades de las políticas institucionales bonaerense. Explorando caminos nuevos”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12 (2), 301-317. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14667>.

CAMBOURS DE DONINI, A. (2018): “Políticas institucionales para favorecer la retención en los primeros años de la vida universitaria”. En: Pogré, P et al (coord.) (2018). *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. Teseo, Buenos Aires.

CAMBOURS DE DONINI, A. y ARIAS, M. (2016). Aproximaciones a un perfil dinámico de los ingresantes en las universidades del Conurbano Bonaerense. En Ana Maria Cambours de Donini y Jorge Gorostiaga (Comp.), *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas* (pp. 19-40). Buenos Aires. Aiqué.

CANNELLOTTO, A. (2020) “Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia” en Dussel, I., Ferrante, D. y Pulfer, D (comp.): *Pensar la educación en tiempos de pandemia Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, CABA, UNIPE, Editorial Universitaria, Libro digital (p. 213-228)

CAUSA, M. y LASTRA, K. (2020) “ Universidades públicas de la Región Metropolitana: algunas líneas estratégicas de acción para garantizar la inclusión en el contexto de la Pandemia Covid-19.” en *Trayectorias Universitarias* , Vol. 6 - N° 10 , 2020 : *Universidad Pública en contexto de pandemia: experiencias y reflexiones desde la enseñanza* ISSN 2469-0090, UNLP Consejo Interuniversitario Nacional. (2020). Las universidades argentinas frente a la pandemia del COVID 19.

IESALC-UNESCO. (2020). Covid 19 y Educación Superior. De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Caracas. UNESCO-IESALC.

MORGAGE, G (2020) “La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del «cuidado» como categoría y eje de las políticas” en Dussel, I., Ferrante, D. y Pulfer, D (comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, CABA, UNIPE, Editorial Universitaria, Libro digital (p. 53-62)

LARRAGUIVEL, E. (2020). “La práctica docente universitaria en ambientes de educación a distancia. Tensiones y experiencias de cambio”. En: IISUE. *Educación y pandemia. Una visión académica*, México, UNAM.

MUÑOZ DE BRITOS, S. (coord.) (2018): *Redes, puentes y vínculos entre la universidad y la escuela secundaria*, UNSAM Edita, Colección: Educación, San Martín.

Observatorio de Educación Superior y Políticas Universitarias (OESPU) “La pandemia COVID 19 y la Universidad: Quo vadis?”. Boletín Informativo N° 2, Julio 2020, UNSAM

OTERO, A, CORICA, A., MERBILHAÁ, J. (2018) “Las universidades del conurbano bonaerense: influencias y contexto” en *Archivos de Ciencias de la Educación*, Vol. 12, n° 14, diciembre 2018, e052. ISSN 2346-8866 Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

VAIN, P. (2020) ¿Educación a distancia (miento)?, *Apuntes de política universitaria*, CIEC-CONADU

VILLAR, A. y LEAL, M. (2020) Pandemia del COVID-19 y educación superior en la Provincia de Buenos Aires. El caso de la Universidad Nacional de Quilmes, UNQUI

**Financiamiento de la educación en el Paraguay.
Nuevos enfoques para pensar la transformación educativa
Financing education in Paraguay.
New approaches to thinking about educational transformation**

Jorge García Riart¹

Resumen

Paraguay se encuentra en medio de un proceso participativo de transformación educativa. Una revisión del estado del arte sobre financiamiento educativo aporta nuevas perspectivas para evaluar la política del gasto público en educación y comprender los nuevos enfoques que pueden orientar el debate el cambio educativo. Las tendencias son pasar de un modelo de Estado-productor a un Estado-proveedor, de un presupuesto público basado en un modelo productivo y economicista a un presupuesto orientado por su trazabilidad y transparencia para garantizar la equidad vertical por sobre la universalidad y horizontalidad actual.

Palabras clave: Financiamiento de la Educación; presupuesto público; Paraguay

Summary

Paraguay is in the middle of a participatory process of educational transformation. A review of the state of the art on educational financing provides new perspectives for evaluating the policy of public spending on education and understanding the new approaches that can guide the debate on educational change. The trends are to move from a producer-state model to a provider-state, from a public budget based on a productive and economic model to a budget oriented by its traceability and transparency to guarantee vertical equity over the current universality and horizontality

Keywords: Financing education; public Budget; Paraguay

Fecha de Recepción: 13/08/2020
Primera Evaluación: 15/08/2020
Segunda Evaluación: 15/09/2020
Fecha de Aceptación: 29/10/2020

Impacta en obertura, calidad y equidad de la educación

Como gastar mejor, como asignar recursos

Introducción

Existe la sensación de que las políticas de financiamiento asociadas a la educación que fueron implementadas hasta décadas pasadas ya no son suficientes para garantizar el derecho a la educación en el presente. Es necesario, por tanto, revisar otros modelos u otras perspectivas de financiamiento que contribuyan a pensar el proceso de transformación educativa en el que está inmerso actualmente el Paraguay.

El objetivo principal de este trabajo es desarrollar el estado de la cuestión del financiamiento educativo haciendo una revisión de las referencias locales y extranjeras en la materia. Cabe reconocer que la literatura local (en el Paraguay) no es muy exhaustiva, advirtiendo así que aún los análisis hallados están anclados en el estudio del presupuesto y no como una observación crítica de una política pública concreta, quizás por ausencia de ella misma.

En el Paraguay, en los últimos años, se produjeron discursos oficiales y periodísticos que cuestionaron los avances de la Reforma Educativa, implementada con fuerza en la década de 1990 tras la caída de la Dictadura militar, y particularmente, en la década de 2010 se produjeron estudios académicos sostenidos sobre el modelo de financiamiento de la educación pública, cuando coincidentemente la infraestructura de las instalaciones educativas empezaba a sucumbir.

Nuevas fuentes de financiamiento fueron abiertas en el debate público hasta la creación del Fondo Nacional de Inversión Pública y Desarrollo (Fonacide) que marca un hito en la historia del financiamiento educativo como fuente oficial de provisión de recursos económicos dirigidos a apoyar el alcance de las metas educativas.

¿Es una respuesta eficaz el Fonacide a los problemas de financiamiento de la educación paraguaya? ¿Qué dimensiones debe atender una nueva política de financiamiento de la educación aplicada a nuestro país? Para responder a estas preguntas, la bibliografía y los informes producidos en la Región aportan elementos teóricos sustanciosos para apostar a una justicia distributiva de los servicios educativos. La formulación de una política de financiamiento que garantice el derecho de accesibilidad y gratuidad a la educación a primera vista es, por consiguiente, compleja. A la luz de las fuentes bibliográficas, aparecen nuevos enfoques que producen una ruptura con el pasado economicista y exigen la reformulación del rol del Estado en materia de educación.

Por tanto, en las siguientes hojas haremos una lectura crítica de las nuevas perspectivas sobre el financiamiento educativo, no una discusión economicista o financiera que escapa a nuestra habilidad o conocimiento especial.

Análisis breve de la Región

¿Qué pasa en la Región? Para

contextualizar el debate sobre el financiamiento educativo en el Paraguay, es necesario hacer un repaso de los análisis en el sector que han impregnado en el debate público también en países de la Región.

Alejandro Morduchowicz explica que el enfoque tradicional de las finanzas públicas de la educación en la Región de América Latina se focalizó en calcular los costos directos para llevar a cabo las políticas que los originan. Sin embargo, la restricción fiscal es la que impuso el ritmo y la posibilidad de aplicación de las políticas (Morduchowicz, 2011).

Para Morduchowicz (2002), las administraciones educativas no han sido ajenas a los avatares fiscales, organizacionales, etc. del resto de la Administración Pública a la que pertenecen. Si se atiende al presupuesto que administran, los organismos de conducción educativa se encuentran entre las organizaciones más grandes de sus respectivos Estados.

Como ejemplo de lo expresado, un informe sobre el financiamiento del sector educación en Bolivia coincide con la apreciación general de que el sector educación es el más beneficiado en la asignación de recursos públicos por parte del Estado con relación a otros sectores, al recibir 21% del total del gasto corriente, según datos del 2011, incluyendo universidades (Inch Sainz; Martínez Céspedes, 2013).

Sebastián Donoso Díaz también ofrece una visión crítica con respecto a la lógica de la gestión financiero-educativa

implementada en Chile. Arguye que el neoliberalismo validó la idea de que los resultados educacionales no están directamente asociados con el capital social, económico y cultural de las familias, sino básicamente con los procesos de gestión de los establecimientos escolares, poniendo especial atención al tipo de propiedad de la institución escolar (Donoso, 2006).

En Argentina el presupuesto de educación también tiene serios problemas estructurales en opinión de Alejandro Morduchowicz. Por ejemplo, el modo como evolucionó el gasto educativo con relación a la matrícula ha experimentado dificultades para captar recursos que satisfagan su propia dinámica. Además, el gasto educativo se concentra en el pago de salarios entre el 80% y el 90%, según la provincia Morduchowicz, 2002: 20).

En el caso de Uruguay un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) reveló que existen problemas para monitorear el uso de los recursos financieros destinados a educación: no existe información sobre el uso de los presupuestos a nivel de los centros educativos; y, en general, se carece de análisis de costo-beneficio de las diferentes políticas y programas educativos (Santiago y otros, 2016: 15).

Estas descripciones se parecen mucho a la realidad del Paraguay con respecto a los cálculos, los costos, los gastos, las metas alcanzadas. Al propósito del gasto público en educación

según el porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) en 2017, comparativamente, muestra al Paraguay en el antepenúltimo lugar; 3,4%, por debajo de El Salvador y por encima de Guatemala.

Tabla 1. Gasto público en educación según % del PIB, 2017

País	%
Cuba	12,8
Costa Rica	7,4
Bolivia	7,3
Venezuela	6,9
Brasil	6,2
Argentina	5,5
Chile	5,4
EEUU	5,0
Ecuador	5,0
México	4,9
Uruguay	4,9
Colombia	4,5
Nicaragua	4,3
Perú	3,9
El Salvador	3,8
Paraguay	3,4
Guatemala	2,8
Haiti	2,4

Fuente: Banco Mundial <https://datos.bancomundial.org/indicador/>

Punto de partida local

Años atrás, el Ministerio de Educación presentó la publicación *Una mirada a las finanzas de la educación en Paraguay* (CIIE-MEC, 2011), en la que distintos economistas nacionales y extranjeros entregaron su visión sobre las nuevas perspectivas del financiamiento educativo. El propio secretario de Estado de entonces, Luis A. Riart (2009-2011), afirmaba en el prólogo:

La perspectiva economicista que marcó la orientación de la política de inversión pública y que sostuvo las estrategias de inversión en educación durante

muchos años ha llevado a asunciones simplificadas que dan cuenta de que los resultados no son los que se esperaban, porque las variables que influyen en tales resultados no responden a una lógica lineal de insumos y productos.

(Riart, 2011)

La reflexión del ministro coincidió con las críticas retrospectivas de la Región. Gustavo Fabián laies, quien en sus *Debates de la política educativa en el nuevo milenio* incluyó un comentario sobre los avances y las debilidades de la educación en el Paraguay, señaló que las demandas de financiamiento en la década de 1990 fueron claramente cuantitativas. El debate era por mayores recursos, sin ingresar en la discusión los modos de implementar estos recursos (laies, 2011).

Precisamente, en la década de 1990, se gestó la Reforma Educativa en el Paraguay que supuso para su implementación una reflexión sobre el destino de la inversión pública. Existen varios exámenes realizados con respecto al financiamiento de la educación, que preferentemente proceden del Presupuesto General de la Nación, que asigna anualmente un determinado monto al sostenimiento y desarrollo de los servicios educativos.

El presupuesto del Ministerio de Educación, desde entonces, quedó atado al crecimiento de la matrícula en cada nivel educativo. En el 2008, como muestra, el 52% del presupuesto se destinaba a la Educación Escolar Básica, el 21% a la Educación Media y

el sólo 18% a las universidades nacionales (Palacios, 2009). En la Educación Inicial, las escuelas privadas y subvencionadas tienen mayor peso (29%) con relación a las escuelas públicas (71%) frente a los otros ciclos (Borda, 2008).

Gerda Palacios hizo un recuento de los recursos financieros que el Estado ha destinado a educación entre 1994 y 2008. Identificó que como porcentaje del presupuesto del Ministerio de Educación, la inversión en educación creció un 402% en valores corrientes (Palacios, 2009). Dentro de esta etapa, entre 1994-1999, el gasto en educación alcanzó casi el 4% del total del Producto Interno Bruto (Villalba, 2008). En realidad, la inversión realizada en educación a través de la Cartera de Educación, desde la Reforma Educativa, solo se incrementó en 33%, al año 2008 (Palacios, 2009).

En correspondencia, en el periodo 2009-2015, el gasto ejecutado por el Ministerio de Educación tuvo un crecimiento real fluctuante, según Lila Moliner en su informe sobre *El derecho a la educación y el gasto público en Paraguay*. En el periodo 2013-2015, el gasto real ejecutado pasó por la desaceleración del crecimiento (2013), el estancamiento (2014) y la recuperación (2015) sin llegar a los márgenes del crecimiento real del gasto del Gobierno central (Molinier, 2016).

El crecimiento del presupuesto del Ministerio de Educación respondió, en gran parte, con el crecimiento de pagos por servicios personales (salarios) debido a la creación de nuevos cargos docentes para la Educación Escolar Básica y al

mejoramiento salarial de los maestros (Villalba 2008; Palacios, 2009).

Una mirada en detalle sobre el presupuesto para educación en el Paraguay -realizado por Cynthia Brizuela (viceministra de Educación en 2012)-permite observar que más recursos fueron colocados para pagar salarios y que, por lo tanto, se planearon recursos deficientes para otros programas educativos. Al analizar varios indicadores de eficiencia en educación (registro, retención y logro), uno puede ver que hay algún beneficio del sistema –dice la investigadora- Sin embargo, también se puede ver que los resultados académicos no mejoraron y en algunos casos empeoraron (Brizuela, 2008).

En una exploración similar, Dionisio Borda expone sobre la eficiencia del gasto público en el Paraguay:

A partir de los [años] noventa, se dio inicio a la reforma educativa que dio lugar a una mayor cobertura de la educación primaria y preescolar, pero la calidad de la educación no ha mejorado a pesar del incremento substancial de la transferencia fiscal (más del 2% del Producto Interno Bruto) a causa de la escasa preparación de los recursos humanos en educación.

(Borda, 2008)

El gasto público en educación como porcentaje del Producto Interno Bruto y del gasto total de Gobierno ha sido tradicionalmente bajo en el Paraguay. A pesar de los grandes esfuerzos, sigue siendo un desafío lograr una

equidad que permita a los más pobres y marginados tomar parte en la sociedad del conocimiento y beneficiarse de la riqueza a la que se accede por medio del aprendizaje (Parra, 2009).

Eficiencia de la política educativa

El caso de la Reforma Educativa del Paraguay es, para algunos analistas, un ejemplo demostrativo de la relación entre las decisiones políticas y su posibilidad de sustentación en determinadas coyunturas. Fabián Iaies lo incluye justamente como un caso de políticas educativas latinoamericanas que merece ser documentada. La Reforma fue planificada en la década de 1990, en coincidencia con un proceso de recuperación de libertades políticas tras una larga dictadura militar. Quedó asociada, desde entonces, a la vuelta la democracia.

Esto permitió que esa política contara con un notable consenso para avanzar y que su agenda fuera viable. Dicha percepción asociada entre reforma educativa y democracia le dio enorme capacidad de acción al Ministerio de Educación y a la sustentabilidad de los equipos y a las acciones en el transcurso de un largo periodo, situación muy poco habitual en las políticas públicas del Paraguay.

(Iaies, 2011:139)

Pero, el especialista en políticas educativas piensa que, tres lustros después de la puesta en marcha de la Reforma Educativa, su fuerza prácticamente no existe, cuya desventaja precisamente se enraíza en la fuerte

vinculación que tuvo con un proceso político concreto (Iaies, 2011:139). Puede que el creciente desencanto con la democracia contribuya en la actualidad a una débil percepción sobre los impactos de la Reforma Educativa.

No obstante, la mirada crítica sobre los efectos de esta política se configura en aquellos derechos universales que precisamente se adjudicaron al Estado como garante, tales como la gratuidad y la obligatoriedad de la educación. Una situación similar experimenta República Dominicana. El análisis de Roberto E. Liz y Enrique Ogando B. da cuenta que a pesar del crecimiento económico, no se ha aprovechado socialmente esa nueva riqueza generada y la captación de recursos por parte del Estado es muy baja lo que dificulta el cumplimiento de equidad y justicia social (Liz; Ogando, 2003).

Luis Ortiz S. analizó las estrategias sociales que apuntan al éxito educativo así como las representaciones vinculadas con ellas. En el libro *Educación y Desigualdad*, sostiene:

Ciertas políticas públicas intentaron, durante el proceso de democratización política, promover la igualdad de oportunidades para grupos sociales relegados en el espacio social. Si este propósito no se cumplió parcialmente es porque se descuidó un aspecto crucial que escapa a los diagnósticos corrientes sobre la estructura social, la igualdad de oportunidades educativas, de modo que la debilidad en el desempeño del sistema educativo fue uno de los

problemas mayores.

(Ortiz, 2012:18)

Ortiz dice, además, que las desigualdades preexistentes a la Reforma Educativa siguen intactas. Es decir, ella no logró enlazar el rendimiento educativo con el desarrollo económico, sino más bien, se desperdiciaron las oportunidades de canalización de una población activa con mayor nivel de formación hacia la reconversión productiva de la economía (Ortiz, 2012:19). La Reforma privilegió el aumento del público escolar y la expansión del sistema educativo en el territorio nacional en detrimento de la reducción de las desigualdades de desempeño educativo (Ortiz, 2012:110).

El propio Luis Riart, en ejercicio de la administración central de la educación paraguaya, señaló con respecto a la inversión, en la publicación intitulada *Nueva Escuela Pública*, lo siguiente:

La igualdad de condiciones para el acceso, que en otros escenarios pudo haber sido un logro del Estado, hoy en un escenario diferente, no basta. La relación costo-beneficio también es insuficiente a la hora de evaluar la importancia de la inversión pública en educación, porque los beneficios de la misma impactan tanto individual como colectivamente en otros indicadores sociales y económicos...

(Riart, 2011)

Las debilidades de la Reforma desde su nacimiento al presente pueden ser explicadas también por otros factores tal como el financiamiento. Para Sara Villalba, la inversión en educación comenzó a desacelerarse en el país

desde comienzo de la década del 2000, como efecto del lento crecimiento de la economía. A su juicio, esta reducción del gasto en educación se traduce actualmente en infraestructuras precarias e insuficiente cantidad de materiales didácticos principalmente en las áreas urbanas y rurales. A pesar del crecimiento del presupuesto, existe un déficit de rubros docentes, por ejemplo, al menos 13 de cada 100 docentes trabajan gratis sobre una muestra de 85.746 educadores (Villalba, 2008). Esta evidencia es compartida por otros analistas que sostienen que el incremento del presupuesto no está de acuerdo con las necesidades de infraestructura y apoyo pedagógico a los maestros (Brizuela, 2008).

Cynthia Brizuela encuentra otra razón no despreciable en el análisis de los resultados educativos en su relación con el financiamiento. Señala que el inapropiado proceso de selección (falta de transparencia y muy costoso) o los programas de asistencia tales como complementos nutricionales y kit escolares están muy mal administrados y altamente politizados (Brizuela, 2008).

Para escapar de la presión política hondamente insertada en el sistema educativo, ha sido un objetivo razonable en los últimos años encontrar fuentes de financiamiento que pudieran además desatar el exclusivo apego a los recursos del Tesoro (Fuente 10) que cubren el 100% de los gastos. Así, surge el Fondo Nacional de Inversión y Desarrollo (Fonacide) y el Fondo para la Excelencia de la Educación

y la Investigación (FEEI) por Ley no. 4.738/2012 mediante la transferencia de royalties generados por las entidades binacionales de producción de energía hidroeléctrica.

Pero, los medios de comunicación publicaron constantemente la sobrefacturación y la falta de control de calidad de las obras y adquisiciones que fueron emprendidas con aquéllos fondos transferidos a gobernaciones y municipalidades. Lila Molinier hizo un estudio especial sobre la importancia de los recursos del Fonacide y del FEEI que delata ciertos riesgos previstos al asignar recursos extraordinarios a la inversión en el aumento de la calidad de la educación sin considerar la capacidad de diseño y gestión de programas y proyectos en las instituciones.

Las quejas y reclamos acerca de la situación actual de la educación paraguaya se han multiplicado en los dos últimos años ante las evidencias del déficit de gestión del Ministerio de Educación y Cultura (...) sumado a la preocupación sobre los efectos de la desigualdad social en la cobertura y calidad de la educación, los contenidos y la metodología de la enseñanza, los resultados en los estudiantes de todos los niveles educativos. Asimismo, las referencias a la inversión pública, en un contexto en el que han aumentado los recursos disponibles para la educación, como nunca antes.

(Molinier, 2016)

Nuevos enfoques

Aún con ciertos índices positivos de

cobertura y eficiencia, el principal déficit de la educación paraguaya sigue siendo la calidad. Para ello, nuevos enfoques de aseguramiento de este valor deben ser analizados con profundidad. A la vista, parece que ciertos mecanismos de financiamiento implementados en décadas pasadas deben ser reajustados hacia nuevas políticas que garanticen la equidad.

Ciertamente, a pesar de los grandes esfuerzos, sigue siendo un desafío lograr una equidad que permita a los más pobres y marginados tomar parte en la sociedad del conocimiento y beneficiarse de la riqueza a la que se accede por medio del aprendizaje.

Para garantizar calidad con equidad se supone, además de los argumentos técnicos y políticos, un plan de inversión sostenible que lo haga posible desde una perspectiva basada en el principio del derecho a la educación, que supere las visiones sustentadas sólo en los procesos de producción de las teorías clásicas de la economía.

(Riart, 2011)

Alejandro Morduchowicz visitó el Paraguay en varias ocasiones para apalancar la discusión sobre el financiamiento de la educación. En uno de los capítulos insertados en *Una mirada a las finanzas de la educación en Paragua*, sostiene:

El logro de objetivos no es solo una función de la cantidad de recursos disponibles, sino también de su distribución y utilización. Por lo tanto, si bien lo primero es una condición

necesaria para mejorar distintos aspectos del servicio educativo, no es suficiente para alcanzarlos. Ahora bien, en muchos casos, la prosecución de estos objetivos no se trata de una decisión de política educativa sino de política a secas.

(Morduchowicz, 2011)

Y el presupuesto además de ser una herramienta técnica es además una herramienta política. Es política porque refleja los objetivos del Estado; es técnica porque de su buen diseño depende el cumplimiento de los objetivos (Serafini, 2011).

Verónica Serafini (2011), en otro capítulo de la citada publicación oficial, sostiene que en el debate presupuestario, además de ponerle la mirada a la eficiencia, la calidad y la transparencia del gasto, resulta ineludible la responsabilidad de tomar medidas en pos de una justicia distributiva.

Robert Berne y Leanna Stiefel, investigadores de la Universidad Johns Hopkins, realizaron un esfuerzo por medir la equidad en el sistema escolar norteamericano y proponer su metodología y dimensiones de análisis, que vale la pena ser recordados. El principal problema de la justicia distributiva es indagar de qué, cómo, cuánto y a quién distribuir, propusieron los expertos (Berne y Stiefel, 1984).

Hemos visto que la lógica cuantitativa de financiamiento privilegió durante cierto tiempo la equidad como equivalente a igualdad, principalmente con la idea de contar con escuelas a la que asistir. Igual tratamiento para los iguales. Este criterio

se conoce como igualdad de recursos y define una tecnología de producción del servicio educativo. Pero, los fuertes aumentos del gasto en educación no han arrojado mejores resultados, como se ha demostrado en investigaciones previas tanto específicas por país como en análisis comparativos (Scartascini, 2015).

Sucedió, en general, en las políticas educativas latinoamericanas una contradicción o una insuficiencia de la equidad horizontal. Procesos homogéneos pueden derivar en resultados heterogéneos, por eso, para alcanzar resultados homogéneos, a veces, es necesario actuar heterogéneamente (Schiefelbein y Tedesco, 1995).

Para garantizar un adecuado y cuidadoso vínculo entre gasto educativo y equidad, la equidad vertical supone compensar a los docentes cuyo esfuerzo y capacidad son necesarios para atender a una matrícula heterogénea. De lo contrario, en la medida que el gasto por alumno es el mismo para todos, habría una sobreinversión en los que menos recursos necesitan (Morduchowicz, 2011).

Garantizar la equidad también supone una política de adecuación. Existen varias propuestas en esta línea. Una trata de nivelar el campo de juego para que ninguna situación externa o no controlable por los niños influya de manera negativa en la igualdad de oportunidades (Roemer, 1995). Otra idea es comprometer el financiamiento

y los recursos para promover el buen desempeño en función de que los niños más desfavorecidos alcancen elevados niveles mínimos de resultados y puedan emparejar sus oportunidades con otros más favorecidos (Clune, 1994).

En la definición de políticas educativas, existe una tendencia actual de reflexionar sobre quiénes toman las decisiones de gasto, de qué modo se distribuyen los recursos, qué se financia, cómo se rinde cuenta. En tal sentido -para laies (2011:110)- la política educativa incorpora la discusión del financiamiento como un elemento interno y no como una condicionalidad planteada por los ministerios de Economía.

Los nuevos esquemas de abordaje observados en el debate parecen haber construido la certeza de que una política educativa debe contar con una toma de decisiones sobre los modos de financiamiento del sistema, es decir, incorporando al financiamiento educativo las propias definiciones de las políticas. La política de financiamiento se vuelve la política educativa y no un insumo para ella.

laies, 2011:112

En definitiva, siguiendo el planteamiento de Carlos Scartascini, con respecto a la definición de políticas públicas en general, y de educación, en particular, cabe detenernos a pensar quiénes las deciden, ya que el potencial de las medidas asumidas por las mismas de arrojar resultados positivos dependerá de la calidad del proceso de formulación e implementación a través del cual se

debatan, se aprueben y se ejecuten. La evidencia indica que los países con mejores procesos de formulación e implementación de políticas públicas obtienen mejores resultados en términos de crecimiento económico e indicadores de desarrollo humano (Scartascini, 2015).

Para Carlos Scartascini, existen intereses, incentivos y restricciones que inciden en los actores en el momento de diseñar y ejecutar las políticas públicas. Estas últimas no son simplemente un objeto de selección y decisión de un planificador social, sino que en realidad constituyen el resultado de un proceso de negociación entre diversos actores con distintos intereses bajo las limitaciones que imponen las instituciones y el contexto en materia de capacidades. En adelante, para otorgar cierta eficiencia a las políticas públicas, es necesario evaluar bajo qué condiciones las políticas serán mejores en el largo plazo; esto es, qué país será capaz de sostener en el tiempo las reformas o programas sociales que se realicen (Scartascini, 2015).

Para Alejandro Morduchowicz, formularse este tipo de interrogantes nos es tarea común entre los hacedores de política, ni el sistema de información educativa o, alternativamente, el del planeamiento y la programación presupuestaria permiten contestarlos, siquiera, en forma somera.

Las dificultades de responder al interrogante sobre la magnitud de los recursos necesarios para el

sostenimiento del sistema educativo y la implementación de políticas de equidad no se deben a limitaciones propias del análisis económico ya que su dilucidación no se encuentra dentro de su campo específico; al menos, no es la única disciplina que debe contribuir a esclarecer este asunto.

(Morduchowicz, 2002)

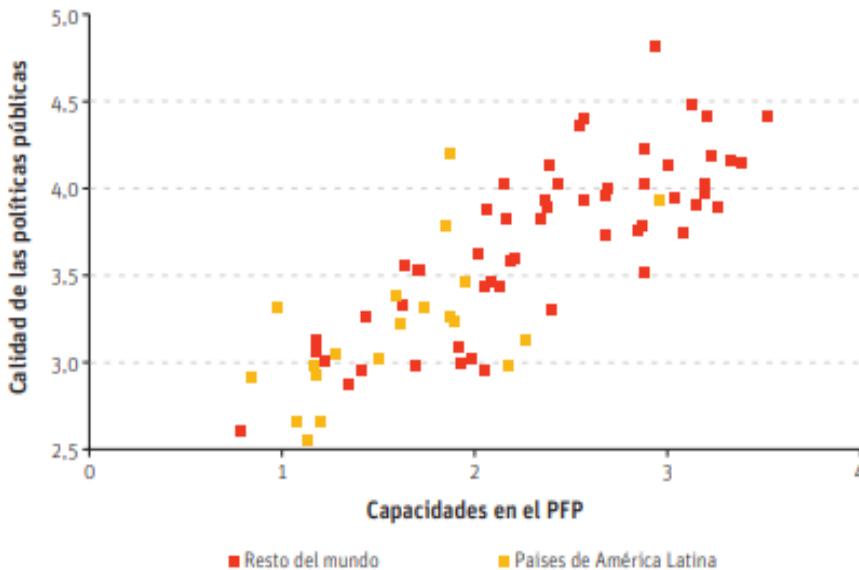
Pero, sin duda, Paraguay tiene que mejorar su posición en el ranking de calidad de la formulación de políticas públicas, entre ella la política educativa o más concretamente la política de financiamiento de la educación. Al 2014,

nuestro país en la relación calidad y capacidades de elaboración de políticas públicas se encontraba por encima de Haití y por debajo de Venezuela (Scartascini, 2015). Un estudio sobre la relación en los resultados de la políticas de financiamiento público (PFP) y la calidad de las políticas públicas ubica al Paraguay entre los países de América Latina peor posicionados (Scartascini y Tommasi, 2010).

Conclusiones

En el marco del proceso participativo de transformación educativa que asumíó

Gráfico 1. Resultados del PF y calidad de las políticas públicas



Fuente: Scartascini y Tommasi (2010), incluido en Scartascini (2015).

el Estado paraguayo, es necesaria la revisión sobre los enfoques de financiamiento educativo para asumir nuevos desafíos. En esta línea, se desarrolló la revisión de la literatura actual y los nuevos análisis sobre el presupuesto público destinado a educación.

En primer lugar, cabe decir que los estudios sobre la política de financiamiento de la educación, no sólo en el Paraguay, se han formulado en general bajo un modelo productivo y economicista simplista, cuyos resultados se reflejan en términos cuantitativos (aumento del presupuesto en función de las metas a alcanzar) excesivamente supeditados a la política fiscal o la inflación, tal como señalan los analistas Morduchowicz (2011) y Palacios (2009).

A decir de Ortiz (2012:109-110), la ideología predominante en la formulación de la política educativa fue autoritaria, caracterizada además de falta de institucionalidad y falta de gestión. Si bien, la Reforma Educativa favoreció la expansión del sistema educativo, no se recogen datos positivos sobre la reducción de las desigualdades de desempeño educativo.

Una de las características del presupuesto del Ministerio de Educación del país es que el incremento del mismo está relacionado con el crecimiento de salarios de los docentes. Como diría (Scartascini, 2015), en términos generales, las políticas todavía tienden a canalizar beneficios privados hacia ciertos individuos, facciones o regiones, y no a

favor del interés público.

En segundo lugar, aun con las mejoras de los indicadores de cobertura y eficiencia, el principal déficit de la educación paraguaya sigue siendo la calidad y la igualdad. El incremento del número de individuos que acceden al sistema educativo ocultó el problema de la calidad de la enseñanza y de las desigualdades de desempeño entre las clases sociales (Ortiz, 2012:111). En el debate presupuestario, además de ponerle la mirada a la eficiencia, calidad y transparencia del gasto, resulta ineludible la responsabilidad de tomar medidas en pos de una justicia distributiva (Serafini, 2011).

Pero esta mentada justicia distributiva no implica necesariamente una política de equidad horizontal, bajo el supuesto de que a todos hay que ofrecer todo sin distinción, sino encontrar aquellos grupos de población relegados del sistema para favorecerlos con políticas que ofrezcan nivelar sus oportunidades de acceder a una educación de calidad o de desarrollo personal y social. Es lo que llaman, equidad vertical y se puede ejemplificar en ciertos programas emblemáticos compensatorios que el Estado ha implementado en los últimos años.

Marta Lafuente, quien también ocupó la titularidad del Ministerio de Educación, piensa que es necesario comprender que la baja calidad de la educación es una de las formas de inequidad social. Esto constituye un gran desafío para la educación democrática, ya que no

se trata solamente de enseñar, distribuir conocimientos en la materia, sino de la experiencia de convivencia de los diferentes grupos sociales en los espacios educativos, es decir que en la escuela empieza el proceso de cohesión social (Lafuente, 2013).

En tercer lugar, visto el estado del arte con respecto al financiamiento educativo desde distintas perspectivas internacionales y enfocadas en la Reforma Educativa local, se hace necesario replantearse el concepto de eficiencia como medio de incrementar la inversión efectiva sobre educación. ¿Qué dimensiones debe atender una nueva política de financiamiento de la educación aplicado a nuestro país?

En esta línea, la propuesta de Brizuela es muy pertinente. El presupuesto destinado a inversión educativa debe reunir las siguientes características: trazabilidad y transparencia, calidad de la educación primaria e involucramiento de la sociedad civil. La primera particularidad implica que la sociedad civil pueda conocer y controlar el gasto del presupuesto público; el segundo rasgo tiene que ver con la calificación de los docentes y la disponibilidad de materiales de enseñanza y, por último, que la sociedad civil se empodere como contralora del sistema público de educación (Brizuela, 2008).

La prioridad, en términos de la eficiencia del gasto público, es reconvertir la función del Estado-productor a Estado-proveedor de servicios. Es decir, reforzar la capacidad de entrega de servicios,

supervisar las iniciativas privadas comerciales que surgieron frente a estos vacíos del servicio público, apertura y rendición de cuenta a la opinión pública. Con mecanismos de incentivos institucionales y personales, y mayor control, las políticas públicas básicas cumplirán su cometido; y, este es el gran desafío para construir el cimiento de un gasto público eficiente (Borda, 2008).

De cualquier modo, las políticas educativas son complejas, y no siempre la educación es toda la solución para lograr desarrollo económico y justicia social. Se necesitan condiciones de cooperación -como un acuerdo nacional- que involucre a todos los actores políticos, sociales y de Estado, si se pretende efectos esperados y garantizar permanencia en el tiempo. Las claves, entre otras, como dice Scartascini (20015), es que los actores tengan horizontes temporales de largo plazo y los escenarios para el intercambio político se encuentren bien institucionalizados.

Claridad y calidad son necesarias para asegurar la eficiencia del financiamiento público de educación. Claridad, como la franqueza y la confianza de un presupuesto racional y razonable. Calidad, no sólo en la formulación de la política sino en sus resultados. El potencial de las medidas de política de arrojar resultados dependerá de la calidad del proceso de formulación e implementación a través del cual se debatan, se aprueben y se

ejecuten (Scartascini, 2015).

Como diría Morduchowics (2011), muchas veces, alcanzar las metas educativas, no depende de una decisión de política educativa, sino simplemente de políticas a secas. Y en este punto es donde todos, Gobierno y sociedad civil, debemos ponernos serios.

En la tabla de más abajo, se resumen los nuevos enfoques de financiamiento de la educación a la luz de la discusión

presentada. Las tendencias son pasar de un modelo de Estado-productor a un Estado-proveedor, de un presupuesto público basado en un modelo productivo y economicista a un presupuesto orientado por su trazabilidad y transparencia para garantizar la equidad vertical por sobre la universalidad y horizontalidad actual.

Tabla 2. Nuevo enfoque en las políticas de financiamiento de la educación

Categoría	Actualidad	Nuevo enfoque
Función del Estado:	Estado-productor	Estado-proveedor
Presupuesto público:	Basado en un modelo productivo y economicista	Trazabilidad y transparencia
Política educativa:	Universalidad y horizontalidad	Equidad vertical

Elaboración propia

Notas:

(1)Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica. Doctor en Educación Superior por la Universidad de Palermo; consultor en la elaboración del informe sobre Financiamiento Público de la Educación en el Paraguay (Juntos por la Educación, 2019); miembro del Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica y actualmente sistematizador del componente participación ciudadana para la elaboración Agenda 2030 del proceso de Transformación Educativa del Paraguay.jordiriart@yahoo.com

Referencias bibliográficas

- BERNE, R.; STIEFEL, L. (1994). The measurement of equity in school finance: conceptual, methodological and empirical dimensions. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- BORDA, D. (2008). ¿Eficiencia del gasto público en Paraguay? Una breve consideración. Konrad Adenauer Stiftung.
- BRIZUELA, C. (2008). Education expenditures: budget tracking analysis of thirty Paraguayan educational institutions. CADEP
- CLUNE, W. (1994). The Cost and Management of Program Adequacy: An Emerging Issue in Educational Policy and Finance, en *Educational Policy*, 8(4), 365–375.
- DONOSO, S. (2006). “Financiamiento y gestión de la educación pública chilena de los años

- 90”, en *Cadernos de Pesquisa*, 36 (127) 151.
- IAIES, G. F. (2011). *Los debates de la política educativa en el nuevo milenio*. Buenos Aires: AIQUE Educación.
- INCH, M.C.; MARTÍNEZ, R. (2013). “Financiamiento del sector educación en Bolivia 2011-2013”. Fundación Jubileo.
- LAFUENTE, M. (2013). “Retos para la equidad y el futuro”, en Jorge García Riart (coordinador). *Financiamiento de la Educación Superior (35-47)*. Asunción: UCNSA-Congreso Nacional.
- Liz, R.; Ogando, E. (2003). *Análisis Económico de la Educación en la República Dominicana*. UNESCO-FLACSO.
- MOLINIER, L. (2016). *El derecho a la educación y el gasto público en Paraguay. La importancia de los recursos del Fonacide y del Fondo para la Excelencia de la Educación y la Investigación (FEEI)*. Servicio Paz y Justicia Paraguay.
- MORDUCHOWICZ, A. (2002). *El financiamiento educativo en Argentina. Problemas estructurales, soluciones coyunturales*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- MORDUCHOWICZ, A. (2011). “Economía de la educación en América Latina”, en Luis Riart (coordinador). *Una mirada a las finanzas de la educación en Paraguay. La inversión en la Nueva Escuela Pública (13-32)*. Asunción: CIIE-MEC.
- ORTIZ, L. (2012). *Educación y Desigualdad*. Biblioteca de Estudios Paraguayos, vol. 99. Asunción: CEADUC.
- PALACIOS, G. (2009). *Financiamiento de la educación, sus logros y desafíos en el Paraguay*. Año XX, no. 38. Asunción: Población y Desarrollo.
- PARRA, O. (2009). “La gestión de los centros de enseñanza obligatoria en Paraguay”, en Red AGE. *La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica (102-108)*. UAB-ORT.
- RIART, Luis (2011). “Presentación”, en Luis Riart (coordinador). *Una mirada a las finanzas de la educación en Paraguay. La inversión en la Nueva Escuela Pública (7-10)*. Asunción: CIIE-MEC.
- ROEMER, J. E. (1998). *Equality of opportunity*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- SANTIAGO, P. y otros. (2016). *OCDE Revisión de recursos educativos: Uruguay*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (para la edición en español).
- SCARTASCINI, C. (2015). “La economía política de las políticas públicas”, en Alejandro BONVECCHI, J., JOHANNSEN y SCARTASCINI, C. *¿Quiénes deciden la política social? Economía política de programas sociales en América Latina (15-33)*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- SCARTASCINI, C. Y M. TOMMASI (2010). *The Politics of Productivity*, en Pagés, C., editora. *The Age of Productivity: Transforming Economies from the Bottom Up*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- SCHIEFELBEIN, E. Y TEDESCO, J. C. (1995). *Una nueva oportunidad: el rol de la educación en el desarrollo de América Latina*. Ediciones Santillana, Buenos Aires: Argentina
- SERAFINI, V. (2011). “La equidad como criterio de decisión presupuestaria”, en Luis Riart (coordinador). *Una mirada a las finanzas de la educación en Paraguay. La inversión en la Nueva Escuela Pública (33-40)*. Asunción: CIIE-MEC.
- VILLALBA, S.M. (2008). *Canje de deuda por educación en Paraguay*. Asunción: Fe y Alegría Paraguay.

La Educación, la Entropía, el COVID 19 y la Gestión de la Calidad

Education, Entropy, COVID 19 and Quality Management

Gustavo M. Gómez Braun¹

Resumen

El objetivo del presente material, es destacar la importancia y demostrar que si una institución educativa adopta modelos de gestión de la calidad como el discutido en el libro “La Educación y la Entropía (2013) De Gustavo M. Gomez Braun”, será capaz de enfrentar con mayores probabilidades de éxito situaciones como las planteadas por la pandemia COVID 19 u otras situaciones similares.

Los sistemas educativos, como es de esperarse, no son la excepción en los cambios por venir. De hecho, hemos sido testigos en pocos meses de los cambios ocurridos producto de la cuarentena en la mayoría de los países, donde nuestros jóvenes y niños están alejados por ahora, de las actividades en el aula.

Si bien se pueden trazar estrategias para ir retornando al recinto físico educativo, lo más probable es que el desarrollo de las actividades educativas, tengan un componente cada vez mayor de educación a distancia. Esto

Summary

The objective of this material is to highlight the importance and demonstrate that if an educational institution adopts quality management models such as the one discussed in the book “Education and Entropy (2013) By Gustavo M. Gomez Braun”, it will be able to face situations such as those posed by the COVID 19 pandemic, or other similar situations with greater probabilities of success.

Educational systems, as expected, are not the exception in the changes to come. In fact, in a few months we have witnessed the changes that have occurred as a result of the quarantine in most countries, where our young people and children are far away from classroom activities for now.

Although strategies can be traced to return to the physical educational campus, it is most likely that the development of educational activities will have a growing component of distance education. This implies that education will have a very high component of self-management,

implica, que la educación tendrá un altísimo componente de autogestión ya sea del propio estudiante y/o de sus representantes o familiares. Más allá de que esto pueda ocurrir de manera sostenida y a largo plazo o no, y se retorne a la presencia física masiva de estudiantes en las escuelas, se prevé que al menos cada vez más se deben incorporar contingencias de educación a distancia, lo que supone un grado de autogestión en el aprendizaje.

Este componente de autogestión, provee particularidades a la hora de la medición de la calidad del sistema educativo. Es que el sistema de calidad que actúa sobre las instituciones educativas, que evalúa y mide los resultados obtenidos por los usuarios de los servicios educativos, debe hacerlo ahora desde una mirada externa a la institución y evaluar también con mayor énfasis, los alcances de la autogestión de cada estudiante.

En perspectiva de todo lo que hemos dicho, luce fundamental que la institución educativa cuente con un modelo de gestión eficaz que le permita la flexibilidad de ir incorporando las estrategias adecuadas de adaptación y mejoramiento. Sin duda alguna, aquellas instituciones que dispongan de un sistema de gestión de la calidad en sus procesos tendrán ventajas y podrán adaptarse más rápidamente a los nuevos desafíos. Al menos es así, desde el punto de vista de este trabajo.

Palabras clave: Educación; Calidad; Gestión; Entropía; Covid19

whether of the student himself and / or his representatives or family members, beyond whether this may occur in a sustained and long-term manner or not, and a return to the massive physical presence of students in schools, it is anticipated that at least more and more distance education contingencies should be incorporated, which implies a degree of self-management in learning.

This self-management component provides particularities when it comes to measuring the quality of the educational system. It is that the quality system that acts on educational institutions, which evaluates and measures the results obtained by users of educational services, must now do so from an external view of the institution and also evaluate with greater emphasis, the scope of self-management of each student.

In perspective of all that we have said, it seems essential that the educational institution has an effective management model that allows it the flexibility to incorporate the appropriate adaptation and improvement strategies. Undoubtedly, those institutions that have a quality management system in their processes will have advantages and will be able to adapt more quickly to new challenges. At least that's the way it is, from the point of view of this work.

Keywords: Education; Quality; Management; Entropy; Covid19

Fecha de Recepción: 04/07/2020

Primera Evaluación: 05/08/2020

Segunda Evaluación: 25/09/2020

Fecha de Aceptación: 13/12/2020

1.- Introducción

Si hay algo cierto en nuestro universo es la incertidumbre... Una gran contradicción tiene este concepto en sí mismo, sin embargo creo que así funciona la realidad. Nuestro universo es probabilístico. Ya se lo decía Neil Bohr a Albert Einstein en algunas cartas que intercambiaron. “¿y si Dios quiere jugar a los dados, quienes somos nosotros para cuestionarlo?”... El universo no funciona como un reloj de engranajes donde una parte es consecuencia de la otra. Y si bien es cierto que la causa y el efecto en muchos casos, y afortunadamente, puede ser tratado como una relación biunívoca, en ocasiones ocurren causas especiales de variación, que surgen de la acción particular de algún componente de ese universo, que afecta el resultado más allá de las causas sistémicas.

En el capítulo I de mi libro “educación y la entropía (2013)”, discutíamos el origen de las variaciones en los sistemas y que son a su vez fuente de incertidumbre. Decíamos entonces, que las causas que afectan un resultado pueden ser de dos tipos: Sistémicas o aleatorias y Especiales o asignables. Las causas aleatorias son las que otorgan las características de “normalidad” al sistema. Normal no significa bueno ni malo, se puede ser normalmente bueno o normalmente malo. Pero esa normalidad permite “predecir” dentro de cierto margen de confianza y eso es conveniente para establecer estrategias de mejoramiento, para ir de lo malo a lo bueno o de lo bueno a lo mejor. Las causas especiales son eventos asignables a alguna

particularidad no prevista del sistema. Si bien esa particularidad es parte del sistema, su comportamiento difiere al normalmente observado. Por ejemplo, la mala intención de algún operador de un proceso, y que actúa diferente de sus comportamientos habituales, introduciendo elementos defectuosos de manera malintencionada. Si bien es cierto que la “posible mala intención” podría ser considerada como parte de las variables del sistema y establecer estrategias para su control estadístico, en ocasiones puede generar la destrucción misma del sistema tal y como fue diseñado o establecido.

Algunos expertos, han venido advirtiendo sobre el surgimiento de pandemias como las del COVID 19. Es decir, desde cierto punto de vista, la causa “COVID 19” y sus efectos, son parte del sistema y es una causa aleatoria. Sin embargo, el sistema llamémosle “estilo de vida” no lo consideró como tal en su diseño y desempeño, o en todo caso muchos no lo hicieron. De esta manera, se ha comportado como una causa especial. La ventaja de las causas especiales es que son fácilmente identificables y asignables. Es decir, la causa es el COVID 19, no hace falta más investigación. El problema es que la magnitud de esta causa especial, traerá consigo una nueva normalidad del sistema, diferente a la anterior a la pandemia. Ya podemos conocer algunas de las características de esta nueva realidad sistémica.

- Distanciamiento social

- Nuevas normas de higiene y convivencia
- Teletrabajo masivamente
- Productos y servicios no esenciales en recesión (sobre todo los relacionados con la recreación y el ocio).
- Educación a distancia.
- Uso masivo de las redes sociales como medio de comunicación e interacción.

Podríamos enumerar muchas más, sin embargo esta es tarea a los expertos en sociología, economía y demás disciplinas relacionadas. Quisiera en especial hacer referencia al área educativa, los aspectos relativos a la calidad del sistema educativo y sobre todo en lo que se refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.- La normalidad antes y después del COVID 19

Si bien este trabajo no es autobiográfico ni pretende serlo, me tomo la libertad de usar algunos ejemplos propios para ilustrar desde mi experiencia personal algunos aspectos del presente trabajo. En el 2016, un año después de la publicación del libro “la educación y la entropía”, decidí volver a mi país de nacimiento Argentina, luego de haber vivido casi cuarenta años en Venezuela. Mi familia, emigró hacia Venezuela en el año 1979, tendría yo 10 años de edad. Mi “normalidad” era la de Venezuela. La situación política, social y económica del país se fue deteriorando hasta que tome la decisión de partir, ya que con los recursos con los que contaba, consideraba que cada día se me iba a

complicar más la subsistencia, incluso en los aspectos más básicos de ella. Con la edad de 48 años, retorné a mi país de nacimiento. A comenzar de nuevo. Consideré que tengo las herramientas profesionales y algunas habilidades que me permitirían salir adelante. Se me hizo difícil encontrar un empleo en mi área educativa o de gestión industrial. Será por cuestiones de edad, no tenía los contactos muchas veces necesarios, no conocía el ambiente industrial ni educativo, los modos, las formas, etc... Plan B, la música. Buenos Aires es una ciudad llena de bares, restaurants, eventos musicales, músicos callejeros, turistas locales e internacionales, etc. Comencé entonces a moverme en ese ambiente... inicié con mi guitarra y algunos equipos que pude adquirir. Me sentaba en alguna esquina del casco bonaerense y a la gorra lograba hacer un dinero. Al principio costó, desde lo emocional y hasta físico, pero me fui adaptando a esta nueva normalidad. Llevaba registro de mis ingresos diarios y así lo hice durante estos últimos tres años. Con el tiempo, se fueron haciendo más comunes los eventos como fiestas, casamientos, cumpleaños, etc., y hasta algunos bares y lugares fijos donde tocar. Los datos, me permitían predecir. Saber los días en que llegarían los cruceros llenos de turistas ávidos de nuevas experiencias culturales y los lugares que suelen frecuentar ya me eran conocidos. Tenía un producto que ofrecer, con cinco CDs de mi música que ofrecía a la venta. Sabía ya por estadística cuantos necesitaría hacer al mes para

vender. Podía proyectar mis ingresos mensuales y trazar estrategias para aumentarlos. Eventualmente surgía la idea de reducir mis expectativas laborales para buscar un trabajo de menor rango a mi preparación profesional. Eso solo ocurriría si los ingresos superaban los que obtenía con la música, un trabajo donde yo manejo mis horarios a conveniencia y había demostrado tener un ingreso estable y predecible. ¿Buscar un empleo como docente quizás? Como músico mis ingresos eran similares o mayores a los de un docente promedio en Argentina. En esta “normalidad”, y siempre buscando la forma de mejorar mis niveles de vida y los de mi familia apareció la pandemia COVID 19, y lo conocido ya. Turismo cero, tránsito en las calles 0, cuarentena obligatoria, restaurantes, cafés y bares cerrados, consumo de la mayoría de la población mundial dirigido a lo básico y necesario, y muchos etcéteras más. Para el momento de escribir este trabajo aún nos quedan unos días más de cuarentena, y cuando se restituya el tránsito de personas en las calles, se espera que sea de manera paulatina. Servicios como bares, restaurantes, eventos musicales y deportivos, turismo, viajes de placer, vacaciones, tardarán mucho tiempo en restituirse a los niveles anteriores a la pandemia, aunque muchos expertos adelantan que aquella normalidad ante pandemia no se volverá a alcanzar. Se tratará de una nueva normalidad diferente a la conocida.

Afortunadamente, hasta el momento he sabido hacer frente a esta dificultad. Mi nivel de vida anterior me permitió

por ejemplo tener un lugar donde vivir, alimentos suficientes, escuela para mis hijos, servicios básicos estables, electricidad, gas, agua, teléfono móvil y fijo, una buena conexión a internet y sus accesorios y equipos necesarios. Esto, junto a mis conocimientos y experiencia, es mi punto de partida hacia lo desconocido. Cada habitante del planeta, deberá hacer una revisión similar a la expuesta y proyectarla hacia sus empresas, emprendimientos o trabajos. Conocer el camino transitado y hacer inventario de las herramientas de las que disponemos al momento del cambio de paradigma de normalidad, será fundamental para el camino por venir, además de estar atentos a las características que se vayan desarrollando en esta nueva realidad que se aproxima.

El Dr. Luis Garvía Vega, Profesor de finanzas en ICADE Business School de la Universidad Pontificia Comillas en Madrid España, destaca en su artículo publicado para la revista *The Conversation* (USA) el 14 de abril del 2020 **“COVID-19: Nueve razones por las que el mundo no volverá a ser el mismo”** lo siguiente:

“Internet ya estaba cambiando el mundo, ha tenido que ser una pandemia la que nos ha puesto definitivamente frente al espejo, con nuestras virtudes y miserias.

Todos somos corresponsables de la imagen que está proyectando ese espejo. El mundo no volverá a ser el mismo por las siguientes razones:

1. *El colegio y las universidades no son solo un edificio. Estos días quedarán marcados en la memoria de los más pequeños. Son esponjas que absorben todo: nuestros miedos, actitudes, solidaridad y nuestra capacidad de reinventarnos. Para los niños en particular, todo debería de ser positivo, el cambio es parte de su proceso de aprendizaje. La tecnología democratiza el acceso a la educación, es posible seguir formando a distancia y la universidad se transforma así en un puerto seguro al que volver en diferentes etapas de nuestra vida, especialmente si hay tormenta.*

2. *Desigualdad social. Vencido el virus, este es el siguiente enemigo al que hay que combatir. Es un enemigo que tiene muchas caras. No todos los niños durante el confinamiento han tenido acceso a Internet para continuar su formación. No todos los adultos están en la misma situación. Al analfabetismo clásico hay que añadir el digital, que en combinación con la apatía pueden llegar a radicalizar la desigualdad social. La brecha digital es también generacional y afecta a nuestros mayores.*

3. *Una economía más humana. Educación, investigación y sanidad dejarán de ser consideradas gasto público, son inversión. Las fronteras entre público y privado se difuminarán, sobreviviendo aquellas unidades capaces de dar mejor servicio con menos recursos. El trabajo se flexibilizará, impulsado por la tecnología. Aumentará la dispersión geográfica de la población, junto con las economías de proximidad, en detrimento de las economías de escala. El sector*

del ocio pasará a ser el principal motor de la globalización, dejando atrás a la industria y al consumo sin límite.

4. *Nuevo liderazgo global. China ha ganado la batalla a la pandemia, la guerra comercial y su nueva posición en el orden mundial con trabajo y paciencia, junto con un control magistral de la tecnología y de las redes sociales. Quedan muchas dudas e incertidumbre, pero al final prevalecerán las democracias frente a los autoritarismos, la solidaridad internacional frente al proteccionismo y todo este cambio probablemente sea liderado por una Europa unida.*

5. *Nuevos hábitos de consumo. El ocio gracias a la tecnología convergerá con la salud y la naturaleza. La carrera hacia el low-cost ha demostrado ser insostenible. Se fabricarán menores tiradas, pero de mayor calidad y polivalencia. La impresión 3-D, el código abierto y las economías realmente colaborativas sentarán nuevas bases de consumo donde el compartir tendrá una importancia mayor que el poseer. Los sectores tradicionalmente industriales se tendrán que adaptar a las nuevas relaciones económicas o desaparecerán.*

6. *Redes sociales de verdad. Con el confinamiento, las redes sociales han evolucionado con nosotros. La relación con nuestros familiares aislados durante estos días paradójicamente ha podido ser mucho más estrecha. Hemos hecho videoconferencias con nuestros mayores. WhatsApp ha mezclado las relaciones laborales con las personales, permitiendo multiplicar la productividad*

y el acceso a la información. Nunca se ha fiscalizado más y mejor, en tiempo real, la labor de nuestros gestores públicos. Nunca se han analizado con más detalle los discursos políticos. Nunca hemos estado tan cerca de la verdad, y al mismo tiempo con mayor riesgo de caer en distracciones.

7. Los atascos son un gran error. En la sociedad de la información dejan de tener sentido las economías de escala, yendo todos a la misma hora a trabajar, amontonados en el metro y en perpetuos atascos. El teletrabajo se terminará imponiendo en empresas que, a su vez, irán teniendo una conciencia medioambiental cada vez más marcada. La gente que vive en zonas rurales está llevando mejor el confinamiento. Las ciudades son una gran trampa ante crisis globales, y los pequeños conglomerados autogestionados una buena solución. Ha sido necesario pararnos a pensar, a disfrutar.

8. La naturaleza lo agradece. Este es uno de los aspectos más esperanzadores de la crisis de la COVID-19. Ha disminuido la contaminación de nuestras ciudades y está mejorando la calidad del aire. Los pájaros cantan y el silencio se puede tocar. En nuestra mano está investigar cuánta gente está dejando de morir por problemas respiratorios y medir cuál es el impacto positivo que está teniendo para nuestro planeta esta gran parada. ¿Seremos capaces de aprender de todo esto?

9. Una renovada actitud frente a la vida. Internet está haciendo que las cosas

sucedan a mayor velocidad, tanto para bien como para mal. Frente al miedo está el optimismo. No podemos dejar de pensar en ningún momento, ni dejarnos llevar por la negatividad. Hay una gran oportunidad para transformar el mundo en un sitio mejor, oportunidad que, si no aprovechamos nosotros, sin duda la aprovecharán las multinacionales para hacer todavía más negocio a nuestra costa, a costa del planeta.

Las crecientes muestras de solidaridad, poner a la persona en el centro, especialmente a los que más ayuda necesitan y a los que más pueden ayudar, indican el camino. Parar nos permite pensar con paz, nuestra experiencia nos proporciona conocimiento. Tenemos que ser fuertes al actuar, no hay otra actitud posible.”

3.- La educación en el contexto del COVID 19.

Los sistemas educativos, como es de esperarse, no son la excepción en los cambios por venir. De hecho, hemos sido testigos en pocos meses de los cambios ocurridos producto de la cuarentena en la mayoría de los países. En el capítulo II de la educación y la entropía, hablábamos de las necesidades humanas según Maslow. Decíamos entonces que:

Los atributos que debe tener el servicio educativo para satisfacer las necesidades de sus usuarios, pueden variar de acuerdo al tipo, sector o nivel de la organización educativa, representados principalmente por instituciones de educación inicial,

básica, media, universitaria, especial, cursos paralelos, especializaciones, dependencias administrativas, etc. Sin embargo en todos estos casos, donde el objeto de servicio y sobre el cual se ejerce su acción es un ser humano, las necesidades generales a satisfacer por el servicio prestado, se podrían corresponder con las definidas por Abraham Maslow (1954), el cual identificó cinco niveles de necesidad:

- Necesidades Fisiológicas (baños, cantina, agua potable, recreos, etc.)
- Seguridad (vigilancia, normas de comportamiento, enfermería, etc.)

- Pertinencia (Necesidad de ser aceptado, amado y respetado)
- Estima (el deseo de sobresalir y ser reconocido)
- Auto realización (necesidad de satisfacción plena)

Un estudiante, pasa gran parte de su día en la escuela por tanto y de alguna manera, la institución debe satisfacer estas necesidades, las cuales a su vez son compartidas de igual manera con los trabajadores en el proceso. En la tabla N 1 se hace una descripción de estas, su significado y la respuesta de la organización.

Necesidades (según Maslow)	Significado	Respuesta de la organización
Fisiológicas	Necesidades primarias para la subsistencia	Baños, cantina, agua potable, recreos, comedor, etc.
Seguridad	Evitar daños a la persona	Vigilancia, normas de comportamiento, enfermería, etc.
Pertinencia	Ser aceptado, amado y respetado	Convivencias, encuentros, identificación con la institución, etc.
Estima	Deseo de sobresalir o de ser reconocido	Categorías de grado, medallas al mérito, premios, etc.
Autorrealización	La necesidad de satisfacción personal plena.	Clubes de ciencias, deportivos, de cultura, conocimientos adquiridos, ingreso a niveles superiores, etc.

Tabla N 1

Aun cuando las necesidades humanas según Maslow siguen vigentes, en la traducción que hicieramos (a modo de ejemplo) como respuesta de la organización educativa ante estas, tendríamos que cuestionar algunos de los supuestos implícitos en este párrafo ¿Los estudiantes pasarán la mayor

parte de su tiempo en las escuelas?, es difícil asegurarlo y muy posiblemente no sea así. La socialización es un componente fundamental en la formación de los estudiantes para su inserción en la sociedad. Socializar tiene un alto contenido de presencia desde la concepción y paradigma actual. El

simple hecho de verse a la cara, observar y responder a las expresiones faciales, es cuestionado actualmente por el uso de barbijos y tapa bocas. Si observamos el desarrollo de la tabla, notaremos que casi todas las respuestas que da la institución educativa tienen que ver con la permanencia del estudiante en la sede de la institución. Más allá de la pandemia COVID 19, la humanidad debe entender que las pandemias pasaron a ser parte de nuestro sistema y no deberían ser consideradas nunca más como causas especiales. Obviamente ya eran parte. Sin embargo no fueron consideradas a la hora de medir su repercusión en nuestro sistema de vida. A partir de ahora, la humanidad se enfrenta al reto ineludible de incorporar a todos los sistemas de todas las naturalezas, las respuestas a posibles nuevas pandemias y la propia COVID 19, de otra manera no habremos aprendido nada. Hasta el momento de nuestro desarrollo tecnológico humano, la única respuesta disponible, más allá del uso de equipos de bio protección, es el aislamiento. Si bien se pueden trazar estrategias para ir retornando al recinto físico educativo, lo más probable es que el desarrollo de las actividades educativas, tengan un componente cada vez mayor de educación a distancia. Esto implica, que la educación tendrá un altísimo componente de autogestión ya sea del propio estudiante y/o de sus representantes o familiares. Más allá de que esto pueda ocurrir de manera sostenida y a largo plazo o no, y se retorne a la presencia física masiva de estudiantes en las escuelas, se prevé que al menos

cada vez más se deben incorporar contingencias de educación a distancia, lo que supone un grado de autogestión en el aprendizaje. Este componente de autogestión, provee particularidades a la hora de la medición de la calidad del sistema educativo. Es que el sistema de calidad que actúa sobre las instituciones educativas, que evalúa y mide los resultados obtenidos por los usuarios de los servicios educativos, debe hacerlo ahora desde una mirada externa a la institución y evaluar también con mayor énfasis, los alcances de la autogestión de cada estudiante. Decíamos en el capítulo VI, que la autogestión es parte importante del aprendizaje de los estudiantes, y que a medida que se avanza en los niveles educativos va tomando mayor relevancia, sin embargo en los niveles iniciales, primarios y hasta secundarios, el acompañamiento pedagógico y la presencia del docente es fundamental, como lo es también la socialización y el contacto con pares y compañeros de clases.

Un estudiante, va a la escuela a formarse académicamente principalmente. Llega a la institución, o al nivel correspondiente, se supone que con los conocimientos requeridos, tiene un entorno favorable a la formación, dispone en la sede de la institución de las herramientas necesarias, tiene un docente profesional que lo instruye, enseña, guía y protege ante cualquier contingencia, también hace amistades y aprende a hacer frente a problemas relativos a la convivencia.

No es mi intención presentar un

diseño de la escuela del futuro, sin embargo me atrevo a sugerir que el sistema educativo en cuanto a la presencia o no de estudiantes en una sede, deberá ir tendiendo a un sistema mixto. Se pueden asignar días de asistencia física a la escuela y días o periodos en los que se establezcan mecanismos de educación a distancia y auto estudio, atendiendo por supuesto a las particularidades de cada nivel educativo.

Los desafíos de esta nueva modalidad de estudio podrían ser los siguientes:

1. Disminuir la brecha tecnológica entre los diferentes estratos sociales. Acceso a internet, equipos de conectividad como computadores, Tablet o Smartphone y su respectiva formación en el uso adecuado de estas herramientas.

2. Diseño y distribución masiva de materiales de auto estudio y auto evaluación tanto en formato escrito como digital.

3. Adaptación y entrenamiento a docentes en uso de las TICs

4. Diseño de planes para fomentar la autodisciplina y automotivación. Aprovechamiento adecuado de las herramientas tecnológicas por parte de los estudiantes que suelen en su mayoría ser usadas para el ocio y las redes sociales con fines de entretenimiento. Un estudiante no tendrá al docente recordándole cara a cara que debe hacer sus deberes. No tendrá la obligación de levantarse temprano día a día y tomar el bus a la Universidad o escuela, y no tendrá un grupo de amigos, con los cuales se encuentra en un salón de

clase a diario y le anima a continuar, así no le apetezca leer los apuntes pendientes. Desde esa perspectiva, vemos que se requiere cierta madurez, que no todo joven posee. Por lo tanto, esta modalidad resultará conveniente para aquellas personas que realmente desean estudiar, pero sus tiempos y roles sociales no se lo permiten.

5. Enseñar a aprender es una asignatura fundamental en este marco. No hay que menospreciar el hecho de que, se experimenta cierta angustia al no tener al docente al lado mientras se intenta aprender. Hay que planificarse en cada unidad de estudio, ya que, en ocasiones las dudas son aclaradas en ambientes asíncronos y se debe esperar la respuesta del docente. Y aunque los cursos se construyen en la concepción del aprendizaje colaborativo, sus compañeros de estudios, también están a kilómetros de distancia.

6. Establecer estrategias motivacionales adecuadas será fundamental en estos nuevos tiempos en los que el auto estudio y la educación a distancia parece haber llegado para quedarse.

En perspectiva de todo lo que hemos dicho, luce fundamental que la institución educativa cuente con un modelo de gestión adecuado que le permita la flexibilidad de ir incorporando las estrategias adecuadas de adaptación y mejoramiento. Sin duda alguna, aquellas instituciones que dispongan de un sistema formal de gestión de la calidad en sus procesos, tendrán ventajas y

podrán adaptarse más rápidamente a los nuevos desafíos. Al menos es así, desde el punto de vista de este trabajo.

4.- La calidad en la educación.

En el capítulo III de la educación y la entropía, hacíamos un análisis de los principios de la gestión de la calidad, desplegados para el ámbito educativo. Creo fundamental recordar algunos aspectos y hacer referencia a algunos modelos internacionales de gestión. Antes de hacerlo, quisiera recalcar la observación que se hiciera en el referido capítulo sobre los enfoques de la gestión de la calidad, la cual destaco a continuación:

“Antes de continuar, es importante aclarar aquí los conceptos de valor agregado y clientes, sus implicaciones y relevancia para la discusión. Los estudiantes no pueden verse como cosas a las que se transforman y adquieren un valor que se pueda calificar de bueno o malo, peor o mejor, bonito o feo, aceptable o inaceptable, etc. Una “persona tiene valor” por el simple hecho de serlo, y no depende en absoluto de su formación académica, conductas, ni de las escuelas o universidades por las que pasó. Un padre ama a su hijo solo por serlo y no por su conducta o nivel académico. Esto, parte de una visión ética y moral. El valor agregado al que nos referimos aquí, es con respecto a las “nuevas conductas y conocimientos” adquiridos por los estudiantes, para su provecho personal y de su entorno, y no deben partir de necesidades y exigencias egoístas de

terceros, ni de ánimos de moldearlos de acuerdo a criterios particulares o intereses oscuros. Se entiende que cada persona es maravillosamente única, y en mi opinión, agradezco que sea así. Respetar la particularidad e individualidad es la base de la convivencia humana, y nunca debemos perder esto de vista.

De igual manera y para tranquilidad del lector, quisiera aclarar la acepción que se le da al término “cliente”. La palabra cliente, y como ya se refirió, podría sonar poco apropiada para ser aplicada al ambiente educativo. Pero desde cierto punto de vista es solo eso, “suena” siendo una cuestión de semántica y de su contextualización. Esto se debe a que, su concepto suele estar asociado al mundo mercantil donde el proveedor espera tomar ventajas competitivas para hacerse de clientes y mejorar su negocio en términos de dinero. Es decir, lo que se pretende de los clientes se refiere al beneficio económico que pudiesen aportar, a cambio de un producto o servicio. La educación no es un simple negocio, aunque podría ser rentable desde el punto de vista financiero. Desde una óptica social, el negocio de la educación consiste en lograr una sociedad más justa, con valores éticos y morales que favorezcan la convivencia y la calidad de vida de todos sus integrantes, a un costo sustentable. Incluso el término rentabilidad, que se asocia generalmente a ganancias monetarias, puede referirse a los beneficios obtenidos por una

institución educativa, no solo aquellos monetarios (especialmente buscados en la educación privada), sino también los que se refieren al beneficio para la sociedad. Quizás luzca más adecuado el término “usuario” en vez de cliente y “sustentabilidad financiera” en vez de rentabilidad. Una organización educativa que provea retornos de la inversión en términos de beneficio para la sociedad y permita seguir operando con costos acordes a los beneficios, se puede considerar sustentable. En el caso de las instituciones públicas, el estado invierte un porcentaje del dinero obtenido por su producto interno bruto (PIB) para obtener beneficios traducidos en mejoras sociales. En las instituciones privadas, las inversiones y aportes de capital surgen de la iniciativa de algún particular y los retornos deben ser tales, que permitan una recapitalización y la obtención de una ganancia razonable, como soporte a la continuidad de las operaciones. De no ser así, ningún particular invertiría su dinero y dejaría los asuntos educativos en manos del estado. En las instituciones privadas, las ganancias pueden ser cero, pero nunca negativas. De ser negativas entraría en quiebra o requeriría aportes de entes interesados en mantener sus operaciones como donaciones o subsidios provenientes incluso del propio estado o de particulares. En ambos casos, las instituciones públicas y privadas deben tener como objetivo primario, el aportar beneficios a la sociedad principalmente.”

5.- Los 7 principios de gestión de la

calidad según ISO 9001:2015

Los principios de gestión de la calidad son el marco de referencia para que la dirección de cada organización guíe a la misma, orientándola hacia la consecución de la mejora del desempeño de su actividad.

Los principios de gestión de la calidad son aquellos que toda organización ha de seguir si quiere obtener los beneficios esperados respecto a la calidad. De nada sirve que una organización implante un sistema de gestión de la calidad que cumpla con los requerimientos detallados en la norma ISO 9001 por ejemplo, si no sigue los principios de gestión de la calidad. Los principios de la calidad, si bien están descritos en las normas ISO 9000, no necesariamente son exclusivos de estas normas. Todo sistema de calidad, certificado o no, debe cumplir con estos principios o similares, que han sido desarrollados por los expertos internacionales del área. Las normas ISO 9000, en este caso, se usan como referencia por ser el estándar mayormente aceptado y difundido a nivel mundial.

Los principios de gestión de la calidad se derivan de la experiencia colectiva y del conocimiento de los expertos internacionales que participan en el Comité Técnico ISO / TC 176 - Gestión de la calidad y aseguramiento de la calidad, responsable del desarrollo y mantenimiento de las normas ISO 9000.

Estos siete principios aparecen recogidos y definidos en la norma ISO 9001:2015 como una adecuación

de los ocho principios de gestión de la calidad introducidos por la norma ISO 9000:2000 – Sistemas de Gestión de la Calidad – Fundamentos y Vocabulario, y en la norma ISO 9004:2000 – Sistemas de Gestión de la Calidad – Directrices para la mejora del desempeño.

Principio 1: Enfoque al Usuario.

“Las organizaciones dependen de sus usuarios, y por lo tanto deben comprender las necesidades actuales y futuras de estos, satisfacer sus requisitos y esforzarse en exceder sus expectativas”.

La organización debe tener claro que las necesidades de sus usuarios no son estáticas, sino dinámicas y cambiantes a lo largo del tiempo, además de ser los usuarios cada vez más exigentes y cada vez está más informado. Por ello, la organización no sólo ha de esforzarse por conocer las necesidades y expectativas de sus usuarios, sino que ha de ofrecerles soluciones a través de sus productos y servicios, y gestionarlas e intentar superar esas expectativas día a día.

No olvidar que el usuario es quien nos solicita y quien valida nuestro trabajo, por lo que debemos ubicarlo tanto al principio como al final de nuestra cadena de valor.

Principio 2: Liderazgo

“Los líderes establecen la unidad de propósito y la orientación de la organización. Ellos deberían crear y mantener un ambiente interno en el cual el personal pueda llegar a involucrarse totalmente en el logro de los objetivos de

la organización”.

El liderazgo es una cadena que afecta a todos los directivos de una organización, que tienen personal a su cargo. Si se rompe un eslabón de esa cadena, se rompe el liderazgo de la organización.

Principio 3: Participación del personal

“El personal, a todos los niveles, es la esencia de una organización y su total compromiso posibilita que sus habilidades sean usadas para el beneficio de la organización”.

La motivación del personal es clave, así como una red de comunicación que permita que todos conozcan los objetivos y su participación en la consecución de los mismos, así como un retorno adecuado, donde todos puedan aportar ideas innovadoras y propuestas de mejora. Sin estas dos acciones, difícilmente una organización pueda conseguir el compromiso del personal.

Principio 4: Enfoque basado en procesos

“Un resultado deseado se alcanza más eficientemente cuando las actividades y los recursos relacionados se gestionan como un proceso”.

El cambio reside en la concepción de “organización”. Ha dejado de ser una organización por departamentos o áreas funcionales para ser una organización por procesos orientados para la gestión de la creación de valor para los usuarios.

Principio 5: Mejora

“La mejora continua del desempeño global de una organización debería ser un objetivo permanente de ésta”.

Esa mejora continua de los procesos se consigue siguiendo el ciclo PCDA del Dr. E. Deming: Planificar – Desarrollar – Controlar – Actuar, para mejorar.

El trabajo realizado a conciencia permite un autocontrol permanente. La implementación de ideas de revisión PDCA ayuda a la implementación de mejoras inmediatas, económicas y preventivas, que aseguran no solo la reducción de errores, sino una cultura de cambio y evolución.

Principio 6: Enfoque basado en hechos para la toma de decisión

“Las decisiones se basan en el análisis de los datos y la información”.

Normalmente tomamos decisiones apresurados, basándonos en la información “del momento”. Incluso sin contar con que esta información es incompleta, debemos sumar la influencia de otros factores como:

- La inexactitud de nuestra memoria para recordar situaciones similares ocurridas en el pasado.
- Lo mucho que nos afectan nuestras emociones y situaciones personales, las relaciones y opiniones que tenemos de las personas involucradas.
- El ánimo con el que recibimos las noticias, etc.

Para tomar decisiones acertadas, frías

y objetivas debemos asegurarnos de minimizar toda subjetividad que pueda afectarlas.

Lo que no se puede medir no se puede controlar, y lo que no se puede controlar es un caos. Esto no se puede olvidar.

Principio 7: Gestión de las Relaciones

“La correcta gestión de las relaciones que la organización tiene para con la sociedad, los socios estratégicos y los proveedores contribuyen al éxito sostenido de la organización”

Es necesario conocer, escuchar y fomentar el desarrollo de las partes interesadas, desarrollando alianzas estratégicas con el objetivo de ser más competitivos y mejorar la productividad, la rentabilidad, y la relación con la sociedad.

6.- La gestión de la calidad y las normas ISO en el marco del COVID 19.

En el mundo empresarial y corporativo, adquirir una certificación ISO es una señal de confianza para los clientes e incluso una exigencia de estos para establecer relaciones comerciales entre clientes y proveedores, más allá del beneficio propio para la organización. Sin embargo, muchas organizaciones certifican la ISO y los sistemas de gestión como una burocracia más, un requisito obligado para trabajar con tal cliente, un elemento de marketing, un sello que queda bonito en nuestros documentos, etc. En el mundo

educativo, la certificación y confianza de las operaciones de la institución, suele venir de otras vías quizás más informales como percepciones de los usuarios, historia, desempeño, prestigio. Estas percepciones son subjetivas sin duda, sin embargo el mundo organizacional educativo suele tener esa particularidad. Tal como ocurre en el mundo educativo, sobre todos en aquellas instituciones de carácter privado, las empresas están preocupadas por lo que puede hacer este virus, que solo afecta a las personas, con la continuidad de sus actividades y con la supervivencia de la organización. No es para menos pensar, que debemos mantener nuestra empresa a flote y que por medio de diferentes normas o la actualización de ellas podamos elevar nuestra capacidad de reacción a eventos tan desafortunados como el que se está viviendo.

Algunos beneficios de los enfoques de gestión de la calidad en el marco del COVID 19

- Por estar enfocados en la gestión por procesos, identifica el mapa de procesos de nuestra organización y sus interacciones, nos da herramientas para describir cómo se desarrollan dichos procesos, quiénes son los responsables de estos, sus entradas y salidas y sus indicadores de desempeño entre otros.

- El tener definidos y estandarizados los procesos, cualquiera pueda seguir llevándolos a cabo desde donde este; permitirá a las compañías continuar y regresar con el menor impacto posible en su actividad.

- Un buen sistema de gestión de la calidad, establece procesos de gestión del cambio que se requieren ante este tipo de contingencia. De esta manera, ya tendremos implantadas herramientas para planificar los cambios, considerando el propósito y consecuencia de los mismos, la integridad del sistema de gestión de calidad, la disponibilidad de recursos y la asignación de responsabilidades.

- Otro aporte importante que se ha puesto de manifiesto en estos días es la necesidad de un Plan de Comunicación. Las organizaciones que basan su modelo de gestión de la calidad en las normas ISO, cuentan ya con un proceso para determinar las comunicaciones internas y externas que incluye: qué, cuándo, a quién, cómo y quién comunica y por lo tanto les ayuda a gestionar como dar información a las diferentes partes interesadas.

- Otras herramientas importantes de ISO 9001 que podemos destacar son:

- o Herramientas de análisis de contexto interno y externo.

- o Tener identificados a las partes interesadas (stakeholders) y sus necesidades y expectativas.

- o La identificación de los riesgos y oportunidades de los procesos de la organización (ahora es un buen momento para revisarlos y reevaluarlos)

- o La identificación de los requisitos de los clientes y los riesgos que pueden afectar la conformidad de nuestros

productos y servicios.

- Los procesos ya sistematizados para abordar los riesgos y oportunidades.
- La gestión de la infraestructura como tecnologías de la información y la comunicación necesaria para la operación de los procesos.
- Las herramientas de análisis y evaluación del desempeño que nos permitirán evaluar el impacto de esta crisis en nuestras operaciones.
- Herramientas de mejora como las no conformidades y las acciones correctivas que establecen mecanismos para detectar incidencias en esta nueva forma de operar y poder subsanarlo lo antes posible.

Es claro que, para la continuidad de los negocios, estos elementos son claves para el cambio de procesos que se deben estar llevando a cabo dentro de las organizaciones y proporciona una manera de gestión de calidad de cada proceso de cambio, así sea solo temporal.

Cabe destacar que, la tendencia de las normas ISO es hacia la integración con otros sistemas de gestión. Las normas ISO como la 9001 dedicada a la gestión de la calidad, se relaciona con otras que pueden ser de utilidad para la organización en el contexto de la pandemia COVID 19. Algunas de estas normas son:

- ISO 9001: Gestión de Calidad
- ISO 27001: Seguridad de la Información
- ISO 22301: Continuidad del negocio
- ISO 20000: Calidad de

Servicios IT

- ISO 45001: Seguridad y Salud en el Trabajo

En este contexto, estas normas aportan soluciones para:

Ante momentos de crisis y de eventos inesperados, requerimos mantener todas nuestras organizaciones y los procesos internos de manera ordenada, esto nos abre las posibilidades de mantener y cuidar los recursos y de generar acciones de interacción rápida.

Entre las muchas ventajas de tener una Norma ISO implantada en una organización podemos encontrar las siguientes como más importantes:

- Estandarización y Mantenimiento de los procesos de la organización
- Mejora y asesoramiento de procesos no definidos para una situación de emergencia.
- Generación de planes de contingencia para eventos inesperados
- Establecimiento de procesos de comunicación interna y con terceros
- La necesidad de disponer de certificados para cuando salgan concursos públicos.
- La protección de datos sensibles de la información de la compañía
- Acciones preventivas y de aseguramiento de las actividades laborales

7.- Reflexiones finales.

En el libro La educación y la Entropía,

iniciábamos la discusión de la importancia de los sistemas de gestión de la calidad aplicados a la educación, discutiendo el concepto mismo de Entropía, la cual definimos como la tendencia natural al caos. Decíamos que, la característica fundamental del caos es la incertidumbre, que significa no saber lo que va a ocurrir. En el caos, los eventos y las causas favorables o desfavorables ocurren sin control alguno. La clave entonces para disminuir la incertidumbre y la variación, es llevarla al marco de lo predecible con cierto nivel de confianza. Esto, solo se logra con la gestión, que consiste en dirigir y controlar. La calidad a su vez, tiene muchos conceptos, de acuerdo a la mirada que se le dé. Las normas ISO 9000, que como se ha dicho quizás sea el documento referido a la calidad mayormente aceptado a nivel mundial, define la calidad como “el grado en el que un conjunto de características inherentes a un objeto (producto, servicio, proceso, persona, organización, sistema o recurso) cumple con los requisitos.” Cumplir con los requisitos implica certidumbre, estar

dentro de lo esperado y diseñado.

Es importante aclarar, que los esfuerzos que se han hecho a lo largo del texto con respecto a resaltar los beneficios de las normas ISO, no significan un esfuerzo de mercadeo de estas normas. Si bien es cierto que la implementación de las normas por parte de entes acreditados supone en sí mismo un negocio, en el mundo educativo pueden usarse las normas como guía para la implementación de planes de mejora sin necesidad de certificación. Generalmente la certificación tiene un alto componente de competitividad, y en las organizaciones educativas se suele tener otra mirada al respecto. No cabe duda que los sistemas de gestión de la calidad son una herramienta diseñada para combatir la entropía. En este marco entonces, me atrevo a volver a decir que son los sistemas de gestión de la calidad aplicados a la educación, una herramienta fundamental para combatir el caos generado por el COVID 19 en nuestro sistema educativo.

Notas:

(1) Profesor de Física, Matemática, Química, Estadística, Confiabilidad de Sistemas, Sistemas de Gestión de la Calidad, Métodos Taguchi y diversos temas de la calidad, contando con más de 25 años de experiencia en el área docente y como facilitador en el entrenamiento de RRHH para la industria. Se ha desempeñado en todos los niveles educativos, desde el preescolar asesorando a las maestras en temas de ciencias dirigidos a niños, pasando por la educación básica, media y preuniversitaria, dictando las asignaturas de Matemática, Física y Química. En la educación superior ha dictado la materia de Física I y II, y a nivel de post grado, asignaturas referidas a los temas de la gestión de la calidad. Es Especialista en Gerencia de Sistemas de Calidad y Certificado como ASQ CQE (American Society for Quality - Certified Quality Engineer), se ha dedicado a la consultoría y asesorado a organizaciones industriales en la implementación de sistemas de la calidad. Preocupado siempre por el mejoramiento de

los niveles de calidad observados en el mundo educativo, ha escrito otras obras y dedicado gran parte de su trabajo a la educación. El *“Manual las Ciencias Básicas y del Cálculo Analítico (1994)”*, *“Física General Universitaria, Guías Didácticas y de Lecturas (2009)”*, *“Física General en DVD (2010)”* *“La Educación y la Entropía (2013)”*, *“Y serás... Otro Ladrillo en la Pared (2020)”*, son algunas de ellas. Fue participante en los **“Premios Nacionales de Ciencia y Tecnología”** distinción otorgada por el MPPPCT en la categoría “Premio Nacional a la Inventiva Tecnológica y Popular” en el año 2007 con una destacada participación, por el desarrollo de las “Unidades de Física Experimental” y las “Unidades Experimentales de las Ciencias Básicas”, que son sistemas para la enseñanza de las ciencias con dispositivos para prácticas de laboratorio, software, entre otras prestaciones. Estos trabajos han sido expuestos en diversos espacios como el Museo de Ciencias de Caracas y se encuentran en exposición permanente en el Museo de Ciencias de Táchira. Ha sido expositor en diversos eventos educativos dictando talleres referidos a la didáctica de las ciencias.

Referencias bibliográficas:

GOMEZ, G. (2013). La Educación y la entropía. Autores Editores, Bogotá Colombia.

VEGA LUIS GARVÍA , *“COVID-19: Nueve razones por las que el mundo no volverá a ser el mismo”* The Conversation (USA) el 14 de abril del 2020. <https://theconversation.com/covid-19-nueve-razones-por-las-que-el-mundo-no-volvera-a-ser-el-mismo-136155>

Comité Técnico ISO / TC 176 - Gestión de la calidad y aseguramiento de la calidad, desarrollo y mantenimiento de las normas ISO 9000. <https://www.iso.org/obp/ui/es/#iso:std:iso:9001:ed-4:v2:es>

Percepción de los alumnos con aptitudes sobresalientes de la didáctica matemática

Students' perception with aptitudes of outstanding math didactic skills

Oswaldo González Corona¹, Maria Jose Licea Salinas², Sandra Luz Guerrero Ramírez³

Resumen

La presente investigación aborda un estudio exploratorio descriptivo acerca de la didáctica de las Matemáticas con niños con aptitudes sobresalientes de nivel primaria y secundaria.

El estudio exploratorio descriptivo se llevó a cabo en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, con el fin de desarrollar una didáctica matemática para niños con aptitudes sobresalientes. Para este proyecto de investigación se utilizó un instrumento de medición para conocer la opinión de los niños respecto al cómo se les ha impartido la materia de Matemáticas. Dentro de los principales resultados obtenidos se encontró que los niños necesitan retos acordes a su capacidad de intelecto.

Palabras clave: aprendizaje; didáctica; matemáticas; aptitudes sobresalientes.

Summary

This research deals with a descriptive exploratory study on the teaching of Mathematics with children with outstanding skills of primary and secondary level.

The descriptive exploratory study was carried out at the Autonomous University of Querétaro's Faculty of Psychology, in the city of Querétaro, in order to develop a mathematical teaching for children with outstanding aptitudes.

For this research project a measuring instrument was used to know the children's opinion about how they have been taught mathematics. One of the results obtained is that children need challenges according to their ability to intellect.

Keywords: learning; didactics; mathematics; outstanding skills.

Fecha de Recepción: 11/09/2020
Primera Evaluación: 15/10/2020
Segunda Evaluación: 02/11/2020
Fecha de Aceptación: 24/11/2020

Introducción

La educación es la base del desarrollo de toda sociedad, por lo que es responsabilidad de todo implicado en el acto educativo desarrollar una educación acorde a las necesidades culturales que prepare a niños y niñas para insertarse a la sociedad.

Actualmente, la educación en México está diseñada para preparar a la sociedad bajo modelos educativos estandarizados, debido a que la uniformidad de los planes de estudio no contempla los distintos estilos de aprendizaje. Es decir, no se establece el cómo aprende la población, dando por hecho que todos aprenden por igual.

En los años ochenta, la Secretaría de Educación Pública (SEP) promovió la atención educativa para las niñas y niños capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen (SEP, 2006).

Ahora bien, la SEP (2006) hace referencia a este sector de población como alumnos con aptitudes sobresalientes que destacan en cinco tipos de aptitudes: intelectual, creativo, socioafectivo, artístico y psicomotriz. Así mismo, destaca que los alumnos con talento específico cuentan con competencias que les hacen dominar cierta área concreta priorizando así el talento lingüístico, matemático, científico, artístico, artesanal y deportivo. Por lo que desarrollar un talento implica la presencia de aptitudes sobresalientes, que de acuerdo con el CEDAT (2018), solo 3% de la población infantil tiene un

coeficiente intelectual arriba de 130.

En consecuencia, este sector de la población requiere desarrollarse en un medio educativo adecuado a sus talentos, lo que implica que el sistema educativo debe diseñar planes de estudio que promuevan el potencial de esta población. Es así que el cómo aprenden, se vuelve el tema central para el diseño de los planes de estudio ya que nos lleva al análisis del cómo se enseña para lograr el aprendizaje. Lo anterior nos lleva a plantearnos la siguiente pregunta: ¿Qué opinan los niños con aptitudes sobresalientes sobre las técnicas didácticas que usan los maestros en la enseñanza de las Matemáticas?

MARCO TEÓRICO

Educación

Si el humano es un ser que está en constante crecimiento a lo largo de su vida, podría definirse a la educación como “el proceso por el cual la sociedad facilita, de una manera intencional o difusa, este crecimiento en sus miembros [...] haciendo de la educación [...] una práctica social” (Lucio, 1989, p. 37). La educación es un acto natural del ser humano para aprender por el simple hecho de observar e imitar, dicho de otra manera, el hombre aprende de lo que ve y de lo que vive en su entorno sociocultural ya establecido.

Por su parte, Sarramona (1989) desarrolla un atributo más a la

educación, específicamente en la parte del crecimiento del hombre, afirmando que “la educación aparece como medio imprescindible para que el hombre se realice en su plenitud y alcance su fin último” (p. 29).

La educación no solo es transmitir un bagaje cultural para los miembros de la sociedad, sino que cumple con un desarrollo personal, que pueda darle al sujeto la oportunidad de desarrollar habilidades, actitudes y aptitudes propias de sí mismo.

En tanto, León (2017), en su artículo “¿Qué es la educación?”, aporta a las ideas de Lucio (1989) que la educación es un proceso humano y cultural complejo, y a lo que dice Sarramona (1989) acerca de la formación plena del hombre, agregando que

La educación es un intento humano racional, intencional de concebirse y perfeccionarse en el ser natural total. Este intento implica apoyarse en el poder de la razón, empleando recursos humanos para continuar el camino del hombre natural hacia el ser cultural (León, 2017: 5).

La educación pasa de ser un aspecto cultural, que puede ser intencional o difuso, a un proceso completamente intencional y razonado que le otorgue al hombre las condiciones necesarias para desarrollarse integralmente, es decir, un proceso pensado para que el hombre logre desarrollar todas sus capacidades mediante un sistema establecido por el mismo hombre. “En sentido estricto, la educación se

presenta como una acción planeada y sistematizada, aunque se reconozca la existencia de acciones educativas no intencionales” (Sarramona, 1989: 29).

Una educación diferenciada

Para la educación inclusiva un tema importante es la educación especial, que de acuerdo con el Artículo 41 de la Ley General de Educación (2009) se establece lo siguiente:

La educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género (Ley General de Educación, 2009 :17).

Es decir, no solo las personas que presentan alguna discapacidad, dificultades de aprendizaje, de conducta o de comunicación tienen derecho a una educación de acuerdo a sus propias necesidades, sino que también aquellas personas con aptitudes sobresalientes tienen el mismo derecho.

En las últimas décadas, la educación inclusiva ha girado en torno a la inclusión de las personas discapacitadas, personas indígenas, personas con bajos recursos,

entre otros; pero poco se habla de una educación acorde para las personas que poseen aptitudes sobresalientes, a pesar de que se reformó el artículo 41 de la Ley General de Educación en el 2009 para dar un mayor impulso a la atención educativa de este sector de la población.

De acuerdo con Bravo (2010), un perfil sobresaliente es aquel que desde temprana edad destaca por su intelecto, por sus habilidades y destrezas diferentes a las personas promedio según lo establecido por la sociedad. De ahí que surjan “distintos términos en el intento de clasificar este tipo de conductas, como genio, precoz, superdotado, talentosos. Otro tanto sucede con los de prodigio o el de bien dotado” (Bravo, 2010).

Por otra parte, Renzulli (en Chávez et al., 2014), ofreció una alternativa amplia y flexible para definir a los alumnos y alumnas con aptitud sobresaliente como “aquellos que poseen un conjunto relativamente bien definido de tres grupos de cualidades: habilidad arriba del promedio, creatividad y compromiso con la tarea” (Renzulli, en Chávez, 2014 :4).

Así mismo, de acuerdo con Barrera, Durán, González y Reina (2008) las características de un alumno con altas capacidades intelectuales son la inteligencia, la creatividad, la personalidad y la aptitud académica.

Al respecto, la SEP (2006) dice que un alumno con aptitudes sobresalientes es aquel que destaca significativamente respecto del grupo social y educativo en el que se encuentra inmerso y puede ser

en uno o más de los siguientes campos: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o de acción motriz, mismos que traduce en aptitudes sobresalientes: intelectual, creativo, socioafectivo, artístico y psicomotriz. Además, menciona que la presencia de estas aptitudes sobresalientes desarrolla en el alumno un talento específico para dominar la información en un área concreta: matemático, científico, artístico, artesanal y deportivo.

Aún con ello, cabe mencionar que, en el ámbito escolar, un perfil sobresaliente no siempre se distingue por ser brillante, sino que a veces suele suceder todo lo contrario, incluso son perfiles que llegan a desertar de la escuela, la pregunta es ¿a qué se deberá esto si son más que inteligentes? “Gerson y Carracedo (2007) consideraron que estos estudiantes requieren adaptaciones curriculares específicas para evitar que se aburran en la escuela y presenten problemas en su motivación, bajo rendimiento escolar o trastornos emocionales” (en Chávez, 2014 :2).

Para Pacheco (2001 :124) “el estudiante talentoso presenta rasgos o características que lo diferencian del resto del grupo escolar, por lo que programas, currículos y métodos de enseñanza deben contribuir al desarrollo pleno de su capacidad [...]”.

Por ello la necesidad de que la escuela sea inclusiva con las personas que poseen aptitudes sobresalientes, así como estar preparada para que verdaderamente pueda propiciar

el aprendizaje de acuerdo a sus necesidades, lo cual supone un gran reto especialmente para los docentes ya que poco se conoce del tema, incluso, resulta complicado identificarlos o se les llega a atribuir un mal diagnóstico, dígase hiperactivos, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), retraídos, por mencionar algunos. Al respecto, el CEDAT (2018) indica que en México de cada tres diagnósticos de TDAH dos son incorrectos debido a que se trata de niños sobredotados que fueron mal identificados. Por otro lado, los que llegan a ser identificados son desatendidos por creer que al poseer una capacidad superior no demandan atención como el resto de los niños promedio.

Didáctica

Responder a las necesidades de las personas con aptitudes sobresalientes implica todo un proceso de cambio. Dicho cambio afectará directamente la práctica docente, ya que según Coll, Bustos y Engel (2011), esta se da por la estrecha relación entre el profesor- alumno-contenido, y que permite que se logre dentro del aula el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero ¿cómo enseñar para aprender? Esta pregunta lleva al análisis del objetivo que tiene la interacción dentro del aula, el cual consiste en que “el profesor pueda, a través del tratamiento de su materia específica, hacer que el alumno alcance mejores niveles de aprendizaje y adquiere hábitos de trabajo intelectual que lo llevan a una progresiva sistematización de este” (Pansza, 1987

:64). Es decir, que el docente a través de cómo aborda su disciplina invite al alumno a aprender día con día.

Para dar respuesta a la pregunta anterior primero se requiere definir qué es enseñar.

De acuerdo con el *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia de la Lengua, enseñar es “dar advertencia, ejemplo o escarmiento que sirva de experiencia y guía para obrar en lo sucesivo” (RAE, 2014), otra definición de la misma palabra dice que es “acostumbrarse, habituarse a algo” (RAE, 2014).

Para Lucio (1989 :37), la enseñanza como práctica social específica supone, por un lado, la institucionalización del quehacer educativo y, por el otro, su sistematización y organización alrededor de procesos intencionales de enseñanza/aprendizaje (o al menos de enseñanza). Por lo que viene a ser solo una parte del quehacer educativo, específicamente la labor que le concierne al docente, la cual consiste en aportar a los alumnos diversos conocimientos, además de ayudarlos a desarrollar aptitudes y actitudes necesarias para la época en la que viven.

Por su parte, la didáctica es un término muy utilizado en el campo de la educación y del cual se debe tener siempre presente para llevar a cabo el acto de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, ya que en él se dicta la primera gran labor docente: enseñar.

Para Abreu, Gallegos, Jácome y Martínez (2017 :82), “la Didáctica es una

respuesta a la necesidad de encontrar un equilibrio que armonice la relación entre las maneras de enseñar de los educadores y el aprendizaje de sus discípulos”. En el mismo documento, se apunta que la didáctica es

el artificio fundamental para enseñar todo a todos. Enseñar realmente de un modo cierto, de tal modo, que no pueda no obtenerse un buen resultado. Enseñar rápidamente, sin molestias ni tedio ni para el que enseña ni para el que aprende, antes, al contrario, con gran atractivo y agrado para ambos. Y enseñar con solidez, no superficialmente, no con meras palabras, sino encaminando al discípulo a las verdaderas, a las suaves costumbres (Comenio, en Abreu et al., 2017 :85).

En tanto, López (2012 :1) agrega que “La organización de un proceso del enseñar y el aprender, es el objeto de la Didáctica como ciencia. Esta organización está basada en una lógica donde las funciones didácticas, (tareas esenciales a cumplir en cada momento del proceso), tienen un papel muy importante”.

Por su parte, Medina y Salvador (2009 :7) explican la didáctica como

la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos; con singular incidencia en la mejora de los sistemas educativos reglados y las micro y mesocomunidades implicadas (Escolar, familiar, multiculturas e interculturales) y

espacios no formales.

En este sentido, Ontiveros (1995) aporta que “En Francia, el término ‘didáctica’ no significa el arte o ciencia de la enseñanza. Su propósito es mucho más amplio: incluye la enseñanza, además el aprendizaje, además la escuela como Sistema” (*Research in Didactique of Mathematics*, en Ontiveros, 1995)

Para Giuseppe (1969 :57), la didáctica se entiende en dos sentidos: amplio y pedagógico. En el sentido amplio “la didáctica solo se preocupa por los procedimientos que llevan al educando a cambiar de conducta o a aprender algo, sin connotaciones socio-morales”. En el sentido pedagógico, “la didáctica aparece comprometida con el sentido socio-moral del aprendizaje del educando, que es el de tender a formar ciudadanos conscientes, eficientes y responsables”.

Con base en tres definiciones aportadas por tres autores distintos, Mallart (2001 :5) concluye que “la Didáctica es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando”.

“Recordemos que la acción educativa requiere de una teoría y de una práctica. La teoría la proporciona la pedagogía que es la ciencia de la educación y la práctica, es decir, el cómo hacerlo, lo proporciona la didáctica” (Torres y Girón, 2009 :11).

La didáctica se encarga de

implementar diversas herramientas, estrategias, técnicas y actividades que estén enfocadas para el aprendizaje del alumno.

En este sentido, la didáctica se desarrolla en un aspecto cognitivo e intelectual, pues esta se cuestiona el cómo, el por qué y el para qué de la enseñanza, para dar respuesta a lo que sucede en el salón de clases contemplando al mismo tiempo las necesidades, la realidad y la edad evolutiva del alumno, además de contemplar las áreas del conocimiento (currículo) que son establecidas por el sistema educativo. Lo cual le compete particularmente al docente al desarrollar su práctica educativa.

METODOLOGÍA

Esta investigación es un estudio de tipo exploratorio descriptiva y cuantitativa. De acuerdo con

Hernández, Fernández y Baptista (2010 :79), los “Estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado”. Según Hernández, et al (2010: 80), la “Investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analiza. Describe tendencias de un grupo o población”.

La investigación se llevó a cabo en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Objetivo general

Analizar la didáctica que se aplica en la materia de Matemáticas de X nivel educativo con niños con aptitudes sobresalientes.

El instrumento se diseñó en dos bloques con sus respectivas variables: Bloque I: la labor docente; Bloque II: dinámica de clase. Véase la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 1.

Encuesta para explorar cómo se llevan a cabo los procesos didácticos dentro del aula, vistos desde la perspectiva del docente y el alumno.

Bloque	Encuesta para explorar cómo se llevan a cabo los procesos didácticos dentro del aula, vistos desde la perspectiva del docente y el alumno.	Variables	Ítems
Bloque I	Labor docente	Actitud Técnicas y estrategias de enseñanza Evaluación	4
Bloque II	Dinámica de clase	Estructura Ambiente Recursos didácticos	4

Fuente: Elaboración propia.

El instrumento de medición pretende explorar cómo aprenden Matemáticas los alumnos con altas capacidades.

Prueba de validación del instrumento de medición

Se realizó el cálculo del Coeficiente de Alfa de Cronbach como se muestra en la siguiente fórmula:

donde:

= Al número de ítems.

= Sumatoria de varianzas.

= Varianza de la suma de los ítems.

= Coeficiente de alfa de Cronbach.

Resultado: =

Cálculo de la muestra

donde:

(Probabilidad de ocurrencia del evento).

(Probabilidad de no ocurrencia del evento).

Confianza 95%

(Valor de Z en tablas 95%).

Resultado de la muestra:

personas encuestadas.

A continuación, se muestra el coeficiente intelectual (CI) de los sujetos con que se llevó a cabo la investigación. La evaluación del CI fue determinada por la prueba Wisc. IV Weschsler.

Tabla 2.

CI determinado por la prueba Wisc. IV Weschsler

<i>Sujetos</i>	<i>Prueba Wisc. IV Weschsler</i>
Sujeto 1	141
Sujeto 2	En proceso
Sujeto 3	127
Sujeto 4	128
Sujeto 5	128

Fuente: Elaboración propia.

El CI de los niños fue evaluado en la Facultad de Psicología de la Universidad Pública de Querétaro.

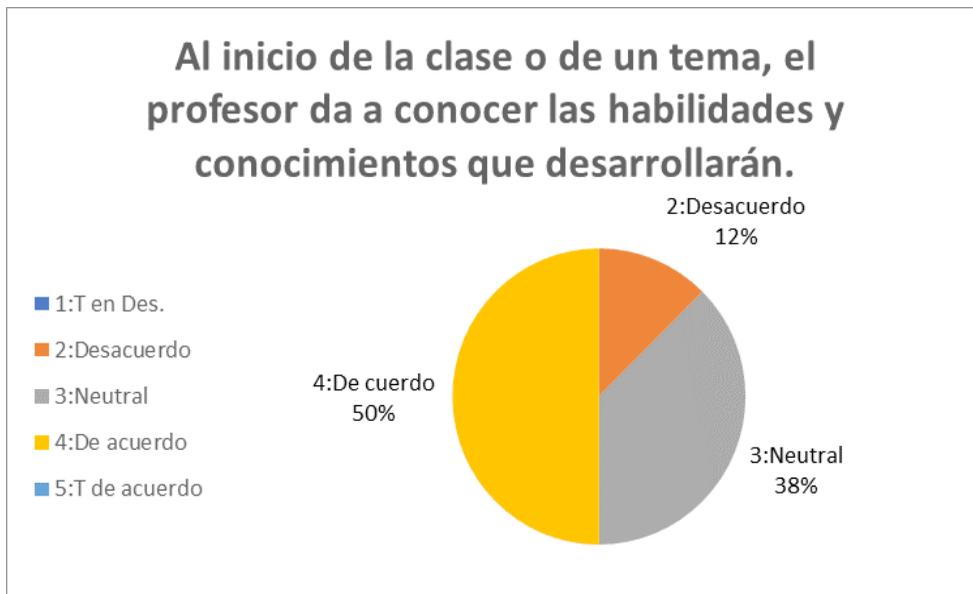
RESULTADOS

De acuerdo con la figura 1, al inicio de la clase o de un tema, el profesor da a conocer las habilidades y conocimientos que se desarrollarán: 50% de los sujetos

encuestados están de acuerdo, 12% de los sujetos encuestados están en desacuerdo y 38% de los sujetos encuestados muestra neutralidad.

Se observó que la respuesta de los sujetos encuestados hacia la clase dependía de cómo se presentaba desde un principio el tema a tratar durante el módulo. A pesar de ser alumnos con altos niveles de retención, lo cual provoca su

Figura 1.



Fuente: Elaboración propia.

pérdida de interés en la repetición, su curiosidad por lo novedoso puede ser un motivo para que la introducción del tema sea una estrategia que ayude a adentrarlos en la dinámica de la clase.

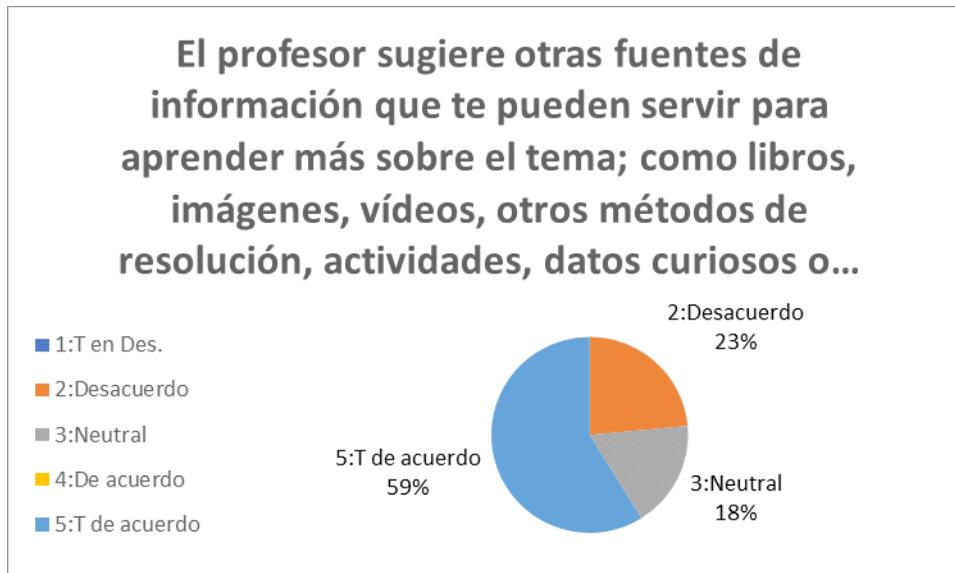
De acuerdo con la figura 2, el docente sugiere otras fuentes de información que te pueden servir para aprender más sobre el tema; como libros, imágenes, vídeos, otros métodos de resolución, actividades, datos curiosos o aplicaciones en un contexto real, etc.: 59% de los sujetos encuestados están totalmente de acuerdo, 23% de los sujetos encuestados están en desacuerdo y 18% de los sujetos encuestados muestra neutralidad.

Con base en la gráfica podemos

suponer que los docentes no proporcionan, en todos los casos, fuentes de información extra a los alumnos en donde puedan continuar indagando sobre los temas. Esta situación puede resultar contraproducente para las características de los sujetos encuestados, ya que uno de los principales objetivos de su formación es promover el desarrollo científico del país, lo cual limita la curiosidad del mismo niño.

De acuerdo con la figura 3, al revisar un tema se usan recursos creativos para captar el interés en la clase (imágenes, vídeos, pizarrón, podcasts, etc.): 44% de los sujetos encuestados están de acuerdo, 28% de los sujetos encuestados están totalmente de acuerdo, 17% de

Figura 2.



Fuente: Elaboración propia.

los sujetos muestra neutralidad y 11% de los sujetos encuestados están en desacuerdo.

De los sujetos encuestados, 17% demuestran neutralidad con respecto al uso de recursos que capten su atención; esto puede deberse a que los alumnos con aptitudes sobresalientes tienen la “Capacidad para razonar de manera compleja. Atienden a las relaciones entre distintos hechos y situaciones” y un “Pensamiento simbólico, abstracto” (Albes et al., 2013, p. 19) más desarrollado, lo que puede significar que prefieren más manipular que utilizar recursos auditivos o visuales.

El 11% de los sujetos encuestados se muestran en desacuerdo con respecto

a que los recursos creativos ayuden a llamar su interés, lo cual puede llevarnos a pensar, apoyado en el párrafo anterior, que la parte de la didáctica que se apoya en elementos no manipulativos no son la primera opción de los alumnos, quienes necesitan una didáctica diferente para el aprendizaje acorde a sus capacidades intelectuales.

De acuerdo con la figura 4, las actividades y tareas que realizas en la materia de Matemáticas favorecen a que comprendas mejor los temas y a que surja tu interés por la materia: 50% de los sujetos encuestados están totalmente de acuerdo, 40% de los sujetos encuestados están de acuerdo y 10% de los sujetos encuestados están

Figura 3.



Fuente: Elaboración propia..

en desacuerdo.

El 10% de los sujetos encuestados están en desacuerdo con repetir ejercicios del mismo nivel como tarea ya que siempre quieren lograr alcanzar un reto más alto, esto debido a su alta capacidad cognitiva.

De acuerdo con la figura 5, utilizar material que puedas tocar y manipula favorece a la comprensión de los temas revisados: 50% de los sujetos encuestados están totalmente de acuerdo, 20% de los sujetos encuestados están de acuerdo y 30% de los sujetos encuestados muestra neutralidad.

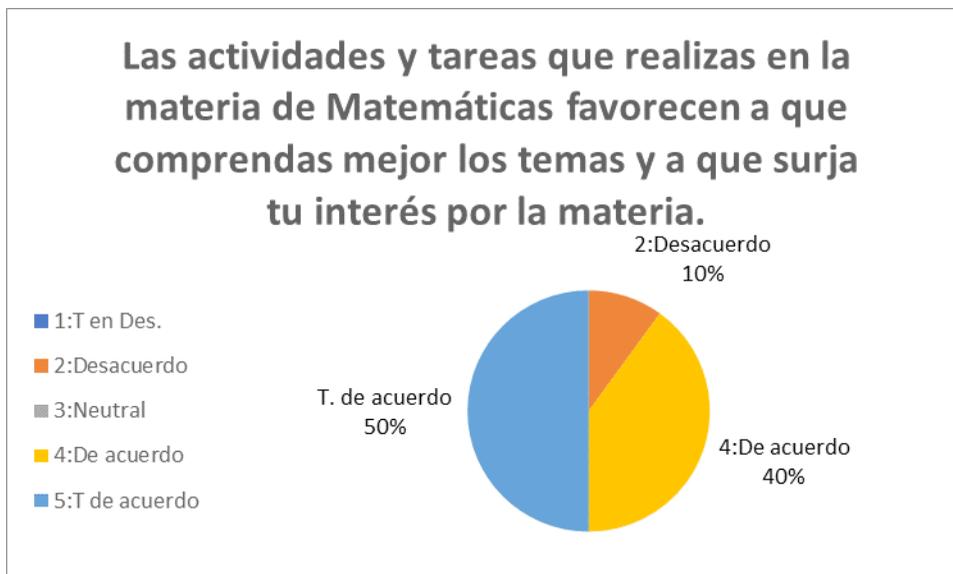
El 70% de los encuestados requiere de material que se puede manipular para poder aprender, mientras que solo 30%

no lo considera necesario, esto debido posiblemente a las diferentes formas de aprendizaje de los niños con aptitudes sobresalientes.

Los resultados que se muestran en la figura 5 pudieron comprobarse durante la experiencia de trabajar habilidades matemáticas con los sujetos encuestados que poseen altas capacidades, pues se utilizaron diversos juegos didácticos para trabajar con ellos diferentes temas de Matemáticas a partir del descubrimiento de las estrategias ganadoras, los cuales ayudaron a que los sujetos se interesaran por las actividades a trabajar.

El constructivismo, de acuerdo con los teóricos Piaget, Ausubel y Vigotsky, "sus respectivos postulados generales

Figura 4.



Fuente: Elaboración propia.

son la relación directa entre la estructura cognitiva del individuo y su edad; el sujeto se toma constructor activo por razón de los conocimientos previos y la influencia que lo social ejerce para incrementar las capacidades particulares” (p.21).

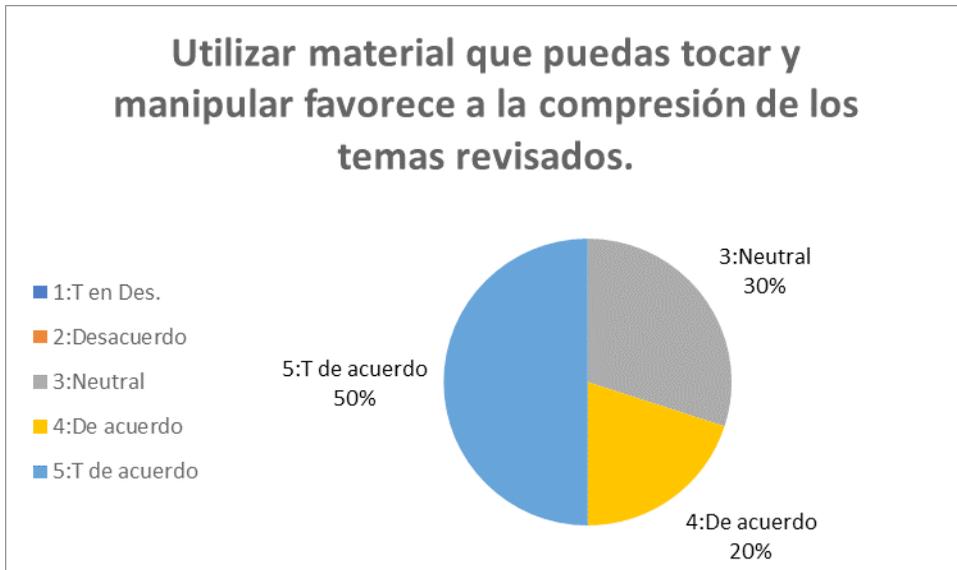
Algunos de los hallazgos encontrados en la investigación con niños que poseen aptitudes sobresalientes son:

- Manejan un lenguaje superior al de los niños promedio de su edad.
- Realizan preguntas estructuradas de alto nivel que un niño promedio de su edad no plantearía.
- Se obsesionan por concluir actividades de su interés.
- En su mayoría, optan por manipular material didáctico para

aprender.

Según el constructivismo “sus respectivos postulados generales son la relación directa entre la estructura cognitiva del individuo y su edad” (Barreto et al, 2006 :21), sin embargo, aunque la edad y la capacidad cognitiva de los niños que poseen aptitudes sobresalientes no cumple con esta relación, esta teoría les permite desarrollarse cognitivamente, ya que también se menciona que “el sujeto se toma constructor activo por razón de los conocimientos previos y la influencia que lo social ejerce para incrementar las capacidades particulares” (Barreto et al, 2006 :21). Por esto, en algunos países, a los niños que poseen aptitudes sobresalientes se les promueve a un

Figura 5.



Fuente: Elaboración propia.

grado escolar superior.

CONCLUSIONES

De acuerdo con el análisis de esta investigación sobre los alumnos con aptitudes sobresalientes, y dando respuesta a la pregunta de investigación ¿qué opinan los niños con aptitudes sobresalientes sobre las técnicas didácticas que usan los maestros en la enseñanza de las Matemáticas?, se infiere que los sujetos encuestados requieren de material que puedan manipular para poder aprender.

En su mayoría, los alumnos con aptitudes sobresalientes aprenden a través de manipular material que corresponda a una didáctica matemática,

por lo que el uso de fuentes de información que propone el docente resulta poco eficiente en algunas ocasiones. Además, los sujetos encuestados no están de acuerdo con repetir ejercicios del mismo nivel como tarea, ya que pierden el interés en ejercicios de repetición, ellos necesitan retos de mayor grado de dificultad, porque su aprendizaje es inmediato.

Por la cantidad de alumnos, el docente de escuela pública no se percata de los alumnos con aptitudes sobresalientes, atribuyéndoles diagnósticos incorrectos (TDAH, hiperactividad, aislamiento, entre otros.), por lo que se les termina excluyendo en ciertas actividades que se realizan de forma grupal o en equipo.

La tercera parte de los sujetos externaron que sus profesores saben que ellos poseen altas capacidades, lo cual ha sido un motivo para dejarles trabajar de manera autónoma. Esto se puede traducir en que los profesores de estos alumnos consideran que por poseer altas capacidades no demandan atención como el resto del grupo, dejándoles trabajar individualmente.

En el caso de los sujetos cuyo diagnóstico es conocido por el profesor, pareciera que este cree que el alumno, por su inteligencia, no requiere apoyo ni atención como el resto de sus compañeros, por creer que son más inteligentes.

Con base en la información obtenida, nos damos cuenta de que a los niños que poseen altas capacidades se les atribuyen diagnósticos incorrectos o se les desconoce, dando motivo a la segregación. El docente por su poco conocimiento no sabe cómo ayudarles, convirtiendo esto en un factor de desigualdad.

Algunos resultados se contradicen, respecto a si el profesor es paciente al explicar el tema, buscando distintas formas de hacer entender lo que se está explicando, ya que los sujetos externaron durante la experiencia de trabajar habilidades matemáticas, que sus profesores de la escuela donde estudian se impacientan con ellos debido a que cuestionan todo respecto a sus temas de interés, ocasionando que el profesor opte por no atender a las preguntas que plantea el alumno de manera constante y que incluso, estas llegan a estar fuera del alcance del profesor.

Los sujetos encuestados mencionan que los profesores no utilizan recursos creativos para captar el interés en clase al revisar un tema. Esta investigación pretende elaborar una didáctica que responda a las necesidades de los alumnos con aptitudes sobresalientes para su aprendizaje y desarrollo cognitivo. Esto significa que en México se necesitan escuelas que puedan atender a niños con estas características.

Notas:

(1) Licenciado en Educación Media Superior por la Universidad Marista de Querétaro. Estudiante de la Maestría en Docencia y Gestión Educativa por la Universidad Marista de Querétaro. Profesor en el Colegio Anglo Mexicano de Querétaro. oz-gc@outlook.com

(2) Licenciada en Educación Media Superior por la Universidad Marista de Querétaro. Estudiante de la Maestría en Docencia y Gestión Educativa por la Universidad Marista de Querétaro. Profesora en el Colegio Anglo Mexicano de Querétaro. Profesora en el Instituto Asunción de Querétaro.

(3) Doctora en Gestión Tecnológica e Innovación por la Universidad Autónoma de Querétaro, Maestra en Educación por la Universidad Marista de Querétaro e Ingeniero en Comunicaciones y Electrónica por el Instituto Politécnico Nacional. Actualmente pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), y es profesora de Física de la facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Querétaro. Universidad Autónoma de Querétaro

Referencias bibliográficas

- ABREU, O., GALLEGOS, M., JÁCOME, J. G., MARTÍNEZ, R. (2017). La didáctica: epistemología y definición en la facultad de ciencias administrativas y económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria*, 10, 81-92. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373551306009>
- ALBES, C., ARETXAGA, L., ETXEBARRIA, I., GALENDE, I., SANTAMARÍA, A., URIARTE. Y VIGO, P. (2013). Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales. Recuperado de https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuos/16_inklusibitatea_100/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf
- BARRERA, Á., DURÁN, R., GONZÁLEZ, J. Y REINA, C. (2008). Altas capacidades intelectuales. Recuperado de <http://psicopediahoy.s3.amazonaws.com/altascapacidadesintelectuales.pdf>
- BARRETO, C., GUTIÉRREZ, L., PINILLA, B. Y PARRA, C. (2006). Límites del constructivismo pedagógico. *Educación y Educadores*, 9(1), 12-31. Recuperado <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v9n1/v9n1a02.pdf>.
- BRAVO, C. (2010). La superdotación como problema. *INFAD*, 3(1), 553-560. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326060.pdf>
- Cedat (Centro de Atención al Talento). (2018). Estadísticas de sobredotación en México. Recuperado de <http://www.cedat.com.mx/es/estadisticas-de-sobredotacion-en-mexico>
- CHÁVEZ, B., ZACATELCO, F. Y ACLE, G. (2014). ¿Quiénes son los alumnos con aptitud sobresaliente? análisis de diversas variables para su identificación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-32. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44731371018>
- COLL, C., BUSTOS, A. Y ENGEL, A. (2011). Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: la articulación del análisis estructural y de contenido. *Revista de educación*, 354, 657-688. Recuperado de http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1048/2011_Coll_Perfiles%20de%20participaci%C3%B3n%20y%20presencia%20docente%20distribuida%20en%20redes%20as%C3%ADncronas%20de%20aprendizaje%20la%20articulaci%C3%B3n%20del%20an%C3%A1lisis%20estructural%20y%20de%20contenido.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- GIUSSEPE, N. (1969). *Hacia una didáctica general dinámica*. Argentina: Kapelusz.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. Y BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Perú: Mc Graw Hill.
- LEÓN, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>
- Ley General de Educación. (2009, 22 de junio). *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_ref18_22jun09.pdf
- LÓPEZ, M. (2012). El aprendiz en el punto de mira. *Mendive Científica Pedagógica*, 41, 1-5. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/321151237_El_aprendiz_

en_el_punto_de_mira_Revista_Mendive_N43_ano_11_abriljunio_2013_articulo_41_RNPS_2057ISSN_1815-7696

LUCIO, R. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle*, 17, 35-46. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/download/4712/3516/>

MALLART, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En *Didáctica para Psicopedagogos* (pp. 23-57). Madrid: UNED.

MEDINA, R. Y SALVADOR, M. (2009). *Didáctica general*. Madrid: Pearson.

ONTIVEROS, S. (1995). Un debate en la didáctica. *Perfiles Educativos*, 67.

PACHECO, V. (2001). El desarrollo del talento sobresaliente en los estudiantes adolescentes. *Revista Educación*, 25(1), 123-135. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/440/44002512/>

PANSZA, M. (1987). *Pedagogía y currículo*. México: Gernika.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española (23ª ed.)*. Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>

SARRAMONA, J. (1989). *Fundamentos de educación*. Barcelona: CEAC.

SEP (Secretaría de Educación Pública). (2006). *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/aptitudes/intervencion/Propuesta_inter.pdf

TORRES, H. Y GIRÓN, D. (2009). Didáctica general. *CECC/SICA*, 9, 1-165. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan039746.pdf>

El apoyo escolar con visión sociocomunitaria School support with socio-community vision

Graciela Iturrioz¹

Resumen

El presente artículo sintetiza acciones y presupuestos conceptuales de una experiencia consolidada de extensión, situada en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNPSJB, consistente en el desarrollo de un espacio de apoyo escolar concebida como lugar de promoción sociocomunitaria y de trabajo en red entre la institución escolar e instituciones barriales. Pretende no tan solo comunicar experiencias que entendemos valiosas sino además consignar y consolidar identidad para este tipo de espacios, desde una determinada visión conceptual acerca de la extensión universitario y el apoyo escolar.

Palabras clave: apoyo escolar; contextos; aprendizaje

Summary

This article synthesizes actions and conceptual assumptions of a consolidated experience of extension, located in the la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales of the UNPSJB, consisting in the development of a space of school support conceived as a place of socio-community promotion and networking among the school institution and neighborhood institutions. It aims not only to communicate experiences that we consider valuable but also to consign and consolidate identity for this type of space, from a certain conceptual vision about university extension and school support.

Keywords: school support; contexts; learning

Fecha de Recepción: 11/08/2020
Primera Evaluación: 15/09/2020
Segunda Evaluación: 30/09/2020
Fecha de Aceptación: 06/10/2020

Contextualización

Es objetivo del espacio de apoyo escolar que se describe acompañar las experiencias escolares de niños y sus familias en contextos barriales de alta vulnerabilidad socioeconómica de la ciudad de Comodoro Rivadavia, Chubut, a través de instituciones sociomunitarios del mismo entorno. Para su desarrollo, se emprende una labor de formación de voluntarios, cuyo único requisito es que sean estudiantes avanzadas de carreras universitarias o de institutos de formación docente. Dicho criterio se sustenta en la necesidad de contar con una mínima formación social y humanística de base, desde la cual compartir los presupuestos conceptuales y concretar la labor en dicho marco.

Un requisito previo de carácter sustantivo es la labor conversacional entre la escuela cercana o asociada al ámbito de apoyo escolar, de la que emanan las características que se asignan a este espacio, con un criterio de absoluta atención a las demandas de la misma en torno a la especificidad del aprendizaje escolar que le cabe como institución.

Atento a las especificidades de la demanda escolar y las respuestas contextualizadas que se espera brinde el espacio de apoyo escolar, se parte de algunos presupuestos conceptuales tanto para la formación de voluntarios como la acción en sí.

Como en todas las ocasiones en que se gestan espacios en los que hay que atender a lo que la escuela -efectiva y genuinamente necesita- en este

proyecto se toman referencias concretas. Además de las conversaciones con las autoridades escolares, se acoge como fuente un material didáctico producido por el Estado, distribuido a las escuelas públicas de todas las jurisdicciones, que es la serie de 30 fascículos de la serie “Piedra Libre para todos” del Ministerio de Educación de la Nación. En el que, en su presentación, expresa *“...este libro que llega a tus manos es el resultado del esfuerzo y la confianza que los trabajadores del Ministerio de Educación de la Nación tienen en las posibilidades que tenés para avanzar en lo que sabés. Este libro te acompañará para que puedas aprender cosas que quizás no hayamos podido enseñarte mejor en su momento. Tus maestros, tus papas y familiares te ayudarán en esta tarea...”*. Esta colección fue distribuida a las escuelas primarias que formaron parte del PIIE (Programa Integral para la Igualdad educativa) en el año 2012 y empleado como recurso para programas de apoyo extraescolar, en ese marco y en otros. Se asume como fuente valiosa para la adopción de criterios que han de sostener la formación de voluntarios para apoyo escolar, desde la premisa básica ya enunciada, que es la de situar la demanda en la especificidad de la escuela. Por eso su alusión.

Marco teórico

Diferentes presupuestos conceptuales sustentan este proyecto de apoyo escolar. Uno central es el valor de la extensión universitaria que encuadra formalmente

esta iniciativa a través del voluntariado, que representa una acción mediante la cual la Universidad dispone sus recursos intelectuales a la comunidad, en aras de la distribución equitativa del conocimiento, la interpelación de la desigualdad social y el ejercicio pleno de los derechos ciudadanos que claramente se expresa en la educación pública.

Esta concepción parte de una visión amplia de la misión de esta institución en la esfera comunitaria, mediante el desarrollo de proyectos que generen acceso efectivo a los bienes de una cultura, sobre todo de los sectores más postergados. Para el caso que exponemos, la Universidad cuenta con recursos intelectuales que pueden y deben configurar espacios de formación y capacitación de una masa crítica de agentes que generen un repositorio de saberes y experiencias acerca de lo comunitario.

En el sentido expuesto, otro concepto importante es el de “apoyo”. El mismo se sustenta en los planteos básicos del enfoque sociohistórico cultural y sus desarrollos en el campo de la Psicología del desarrollo, del que ha derivado un caudal importante de aportes respecto de lo que se espera del mismo. Apoyo que parte de los saberes que dispone quien lo recibe, que desarrolla atención conjunta y compartida (Español, 2010) con el mismo en términos de ponderar genuinamente sus necesidades e intereses, y que apunta hacia la provisión de saberes con perspectiva de empoderarlo de autonomía en el sentido de su propia actuación, en contextos conversacionales (Mercer, 2000).

Es también importante, desde el mismo enfoque, el concepto de apoyo al desarrollo lingüístico, que postula el papel adulto en la generación de oportunidades hacia la diversificación y el enriquecimiento del lenguaje, sobre todo en contextos críticos de desigualdad social. Para ello, Rosemberg y otros (2013) se han referido al desarrollo de estrategias de reestructuración, expansión y reconceptualización del capital lingüístico de origen y en contextos de conversaciones con estas finalidades. La expansión apunta a agregar información a la emisión a partir del tópico propuesto, la reconceptualización apunta a redefinir partiendo de los saberes disponibles y la reestructuración a ampliar el vocabulario mediante nominaciones, ejemplificaciones e inclusiones de un término en un universo más amplio de conceptos.

Otro concepto de apoyo, inherente a la formación del voluntariado, es el que sustenta la opción metodológica para esta instancia. La misma se representa en el desarrollo de un contexto de taller, mediante el cual se trabaja con las situaciones problemáticas que provengan de la experiencia práctica, reconocimiento de situaciones problemáticas, análisis del propio ejercicio en términos de visión personal y planteo de estrategias y reflexión analítica acerca de los resultados de la intervención en términos de las finalidades últimas del proyecto.

Como marco de lo anterior, se concibe a la escuela como un sistema de actividad (Chaiklin y Lave, 2001) desde una perspectiva contextualista enmarcada

en un enfoque sociocultural, en el que las relaciones entre los agentes acontecen en la intersección de los instrumentos de mediación, roles, responsabilidades, tareas y sistemas teóricos e ideológicos que le sirven de base. Se trata de un ámbito, por tanto, en el que la comunidad física en que la escuela inscribe su acción de manera constitutiva, en este caso a través de instituciones barriales que recogen sus demandas, se objetiva en la agenda escolar. Al hacerlo, asume de manera explícita que el apoyo escolar que organiza con fines sociocomunitarios no pretende sustituir de modo alguno su tarea pedagógica sino acompañar a las familias en la labor de andamiar el aprendizaje escolar desde su especificidad. Por eso, la conversación genuina entre la institución sociocomunitaria y la escuela resulta central y esencial, en términos de estructurar una agenda de trabajo que delimite el compromiso. En ello, la intervención del equipo de extensión universitaria responsable de esta acción es fundamental a la hora de favorecer la reflexividad y delimitar, en base a concepciones más amplias acerca de este espacio.

En torno a lo definido, entendemos de forma particular que la mejora del lenguaje requiere de contextos favorecedores, que para un escenario de trabajo en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, han de definirse como entornos cálidos y distendidos, que generen confianza en los niños que asisten al espacio de apoyo escolar. Dado que un foco de esta experiencia radica en las prácticas de lectura y escritura

escolares, es fundamental la generación de estos escenarios. Por eso, el primer paso siempre es que los voluntarios se reconozcan como agentes creadores de contextos favorecedores para el aprendizaje escolar, en particular de aquellos que traccionan hacia la lectura y la escritura.

Desarrollo

La instancia formativa del voluntariado se sustenta en los conceptos que siguen:

- la contextualización de la labor del voluntariado: no se trata de docentes sino de estudiantes universitarios avanzados en carreras humanísticas que en el marco de este proyecto, reciben formación específica;
- tal formación se sustenta en la demanda escolar y en las características de la fuente indicada, que no pretende validarse de aquí para siempre, sino encuadrar la labor en la lógica de los materiales didácticos para espacios de apoyo escolar;
- se apoya en el desarrollo de cuatro (4) encuentros de formación teórico-práctica y tres (3) instancias de práctica en la institución sociocomunitaria para la cual se ha planea la acción;
- procura generar puentes para testear la validez de la propuesta con directivos y docentes de la escuela asociada o implicada, en torno a las demandas y características que la misma indica;
- procura recoger resultados, sistematizarlos y compartir el análisis

con la institución sociocomunitaria y la escuela, mientras se desarrolla la intervención y al finalizar, de manera de generar un corpus experiencial apoyado en saberes que luego ambas recojan, analicen y asuman como un espacio propio;

- los temas planteados para la formación se definen como trabajo en torno al reconocimiento de procesos cognitivos que habitualmente se ponen ejercicio en el aprendizaje escolar, no siendo contenidos estrictamente definidos, cuya enseñanza corresponde a la escuela;

- las prácticas que se realizan durante la instancia formativa se estructuran en base a ejercicios que devienen de los temas de la agenda de formación, procurando mantener identidad propia, por sobre la convencional labor de ayudar a realizar tareas escolares que son del ámbito específico de la escuela. Los resultados obtenidos se sistematizan y se informan a la institución y a la escuela, para las finalidades que quieran asignarse.

Acorde a lo antes expresado, la agenda formativa del voluntariado se estructura en torno a los temas que siguen:

- habilidades cognitivas implicadas en la comprensión textual: la inferencia en la prelectura, la organización semántica en la lectura y la producción en la poslectura;

- consolidación de experiencias de alfabetización en la composición de palabras y de textos breves y sencillos;

- ejercicios de desarrollo narrativo a través del trabajo con cuentos;

- ejercicios de uso de la memoria en el procesamiento de información (especialmente el propio de las tareas escolares)

- trabajo con imágenes y videos para trabajar reconocimiento de escenas cotidianas y su vinculación con los temas: pasado y presente, convivencia ciudadana y cuidado del medio ambiente;

- producción de representaciones gráficas;

- estrategias de organización del material de trabajo escolar (cuadernos y carpetas);

- la labor conjunta con las familias. Desafíos y requerimientos de una relación compleja.

Para las instancias prácticas del voluntariado, se proponen consignas de trabajo para la intervención; éstas últimas se definen con un conjunto de notas características tendientes a andamiar de un modo peculiar el apoyo. Son las siguientes:

1. La atención a los tiempos en el lenguaje: es sabido el lugar que requiere este aspecto en el lenguaje, no solo en su faz conversacional respecto de los turnos de habla (Austin, 1982) sino en el valor del análisis y la reflexividad en los intercambios y procesos lectores.

2. Compartir la palabra: como un modo de dar curso a las expresiones de reestructuración, reconceptualización y expansión discursiva en los intercambios

lingüísticos.

3. El lugar de la pregunta: no como sitio para la interpelación, sino para el ejercicio del pensamiento analítico sobre el aprendizaje.

4. El valor del registro: como modo de favorecer la práctica, la integración de saberes y la conclusión de una tarea, que en más de una ocasión representa uno de los signos críticos en la experiencia escolar.

5. La descripción exhaustiva de la experiencia luego de su realización, como insumo para el análisis del ejercicio profesional. La misma se realiza desde una captación analítico de los elementos del contexto en su carácter envolvente (Cole, 1999).

Algunos ejercicios referentes de la intervención del voluntariado en el apoyo escolar son las siguientes:

- De generación de contextos favorecedores mediante estrategias discursivas: trabajo con libros de cuentos para niños de seis años y textos de tipo expositivo vinculados con algún contenido escolar para niños de edades entre siete a once años, que preferentemente están centrados en noticias que tengan que ver con contenidos de las áreas curriculares de la escuela primaria (Ciencias naturales o Ciencias sociales en particular). Las actividades propuestas de apoyo a la lectura en ambos casos se centran en las estrategias discursivas de reconceptualización, expansión y reestructuración.

- De reconocimiento de los momentos de prelectura, lectura y

poslectura de un libro, para lo cual se trabaja con preguntas, relato de sus significados y problemas que encuentra en su casa o escuela para la realización de esta actividad.

- De lectura profunda de textos y construcción de ideas centrales.

- De trabajo con cuentos cortos y trabajo con los roles genéricos que aparecen en los mismos.

- De dictado de textos cortos con focos en la atención y concentración, y reconocimiento de la incidencia de la comprensión en la experiencia.

- De ejercicios de memoria y recuerdo en base a la lectura en voz alta y construir de oraciones nuevas personales con las palabras que puedan recordar.

- De producción de dibujos referido al contenido de un texto, anotaciones y escrituras breves acerca del mismo.

Resultados

De las experiencias desarrolladas, resulta la distinción de potentes acciones que asumen estos espacios de apoyo escolar sociocomunitario a través del voluntariado universitario:

- ante el problema de falta de oportunidades de las familias de ayudar en las tareas escolares, que se da cuando los adultos permanecen muchas horas fuera del hogar por obligaciones laborales o cuando no pueden hacerlo porque no comprenden las consignas, el apoyo escolar viene a representar un gesto de presencia para la necesaria continuidad pedagógica

que requiere el aprendizaje y sobre todo en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica. O requiere, en un plano más avanzado o ambicioso, gestar espacios de apoyo a las familias para proveer de herramientas intelectuales que les posibilite efectivamente acompañar a sus hijos en las tareas;

- detección de dificultades cognitivas a la hora de emprender una tarea escolar, sobre todo ante la lectura. Sabemos que en más de una ocasión resulta complejo para los docentes emprender una mirada más precisa de los recorridos de los niños. En tal sentido, este espacio sirve para proveer información al respecto, sobre todo porque el tipo de intercambio que gesta favorece una mirada más serena y focalizada. Para lo cual el diseño de las actividades se centra sobre todo en el relato verbal o representación escrita de historias que en contextos locales permitan reconocer tales dificultades;

- ampliación del lenguaje mediante estrategias de reconceptualización y expansión y reestructuración discursivas, decisivas para la alfabetización y disposición de recursos instrumentales para contenidos escolares de áreas curriculares;

- recomposición de la experiencia dada en aula. En muchas ocasiones, vemos cuadernos escolares con la labor inconclusa por razones cuyo análisis trascienden a este escrito, que no posibilitan repasos o integraciones tan importantes para el aprendizaje escolar. A través del apoyo escolar se generan oportunidades efectivas de completar

estos aspectos, como también expandir o ampliar lo ya dado, mostrando así la diversidad y riqueza de los temas que se estudian y de la existencia de otras fuentes de información;

- las tareas escolares cumplen una función importante en la realización de ejercicios como modo de consolidar el registro. Decíamos antes que estas obligaciones no resultan posibles en los hogares en que los adultos se ausentan largas horas por razones laborales, o por lo menos no en todo lo necesario. En tal sentido entonces, estos espacios representan una oportunidad para practicar procedimientos, repasar conceptos, ordenar o sistematizar la información, entre otras cosas. También para emprender su búsqueda cuando alguna tarea escolar solicita esta labor, para lo cual el acceso a internet que en muchos hogares podría no estar, haría posible la misma;

- reconocida es la importancia que tiene en el aprendizaje la revisión de los propios procesos metacognitivos. No siempre el aula resulta ser un espacio que albergue esta actividad, por falta de tiempo para hacerla. El apoyo escolar es un ámbito favorecedor de repaso, análisis, nueva mirada reflexiva y regulación asistida a la experiencia de aprender;

- la reconceptualización de la que antes hablábamos, para el plano discursivo, podría darse también en relación a la diversificación de los saberes; en tal sentido, el apoyo escolar sirve para presentar nuevos materiales de aprendizaje que adquieran, por ejemplo,

un sentido funcional, esto es, que ubiquen entornos o desafíos en los que utilicen de modo efectivo;

- el repaso en voz alta para el caso de la lectura es una actividad importante para el proceso lector de comprensión, que básicamente posibilite leer pausadamente, registrar las palabras y sus implicancias léxicas y semánticas, reconocer y expresar la acentuación, identificar pausas y correlacionar con signos escritos; es una actividad definida en un espacio de apoyo a la escolaridad considerando que los contextos de interacción resultan favorables a la necesaria espera que estas prácticas requieren;

- en los jóvenes y adolescentes, la comprensión de las consignas es un problema recurrente. En algunos casos porque no está claramente formulada, no se registra de manera clara o incompleta, o no la comprenden. Sabido es que cualquier problema, más allá de que sea escolar o no, se resuelve mejor cuando se sabe hacia dónde se dirige; así por ejemplo, existen diversos enfoques (Pozo y otros, 1994) que indican que la etapa crucial en una tarea intelectual es la adecuada representación del problema. En el campo de la investigación, la formulación del problema es el trazo preciso del camino a recorrer y por tanto supone una carga de energía destacada (Sirvent y Rigal, 2014). Por tanto, la asistencia a la hora de representarse una tarea escolar, la explicación o ampliación con provisión de tiempo cognitivo de procesamiento, es una labor que puede realizarse en un ámbito de apoyo escolar;

- son numerosas las experiencias escolares que requieren lo que en otros ámbitos se denomina el oficio del estudiante; esta categoría ha sido pensada para referirse al reconocimiento de las estrategias que un estudiante debe realizar en términos de los requerimientos del aprendizaje escolar. Observamos a muchos que no cuentan con este acervo, que siendo intelectual, social o de otra naturaleza, sirva para transitar la demanda del estudio de un modo que le resulte posibilitador o generador de otros recursos;

- en lo que refiera a alfabetización, importa destacar dos labores que son de base a la escritura, que son ejercicio de destrezas y habilidades psicomotrices que la escritura necesita, tanto en papel como en soportes digitales, y la producción de representaciones gráficas, que supone toda una antesala a la misma, tal como lo dijo el célebre pensador ruso Lev Vygotski (1991) cuando estudió el desarrollo del pensamiento superior.

Para terminar, dos proyecciones que entendemos valiosas resultan de este espacio, y por su recurrencia en nuestra experiencia; la primera es la gestación de espacios de apoyo sistemático a las familias en forma de una escuela para familias que en el sentido de las finalidades asignadas a esta experiencia, cree soportes genuinos de acompañamiento a sus hijos no solo en lo atinente frente a las tareas escolares sino en otros problemas que emergen. La definición que se asigne debe darse en el marco de ser una política pública, por sobre cualquier otro perfil caritativo o de

emprendedorismo o que pueda asignarse. en los ámbitos de las carreras de grado universitario, que amplíe y expanda los sentidos que asume la extensión en la institución y sus compromisos políticos.

Notas:

(1) Prof. y Lic. en Ciencias de la educación. Magister en Psicología cognitiva Flacso Argentina. Doctora de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la educación. Profesora regular de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Investigadora de la misma institución.

Referencias bibliográficas:

AUSTIN, J. (1982, 1962) "Conferencia I", en *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.

COLE, M. (1999); *Psicología cultural*. Madrid. Morata.

CHAIKLIN S., LAVE, J. (comps.) (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad, contexto*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Fascículos de la serie "Piedra Libre para todos" del Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <https://www.educ.ar/recursos/118471/serie-piedra-libre?categoria=16536>.

Español S. (2010) El desarrollo como estrategia adaptativa. Características específicas de la especie humana. *Revista de Psicología* n° 11. Facultad de Humanidades Universidad Nacional de La Plata. Memoria académica.

MERCER, N. (2000); *Palabras y mentes. Como usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós. Barcelona.

POZO, J.I., PEREZ, M., DOMINGUEZ, J., GOMEZ, M.A., POSTIGO, Y. (1994). *La solución de problemas*. Madrid: Santillana.

ROSEMBERG y otros, (2013) Módulo 3: compartir relatos. Programa de promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para los jardines de infantes de la Provincia de Entre Ríos. Consejo de Educación de la Provincia de Entre Ríos.

SIRVENT, M.T, RIGAL, L. (2014). *Metodología de la investigación social. Diversos caminos de construcción del conocimiento*. Cuadernos del IICE. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

YVGOSTKI, L. (1991). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Vygotski L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Percepciones de los licenciados en educación preescolar sobre su formación inicial y desempeño profesional

Perceptions of graduates in preschool education about their initial training and professional performance

Esmeralda Jiménez Fuentes¹, Rodrigo Ramos Flores², Vianey Muñoz Santacruz³, Pascuala Avendaño Báez⁴

Resumen

En México, el campo profesional de docentes de nivel preescolar es altamente feminizado puesto que prevalecen las mujeres ejerciendo la profesión, por esta razón y ante los avances de investigaciones relacionados a la educación preescolar y al género, en este estudio exploratorio se recuperan mediante entrevistas semiestructuradas y un grupo focal las percepciones que varones que han estudiado la licenciatura en educación preescolar y que actualmente ejercen esta profesión tienen sobre su formación inicial y desempeño profesional. Los resultados muestran que desde su formación y en su desempeño profesional existen *tabúes* en la imagen del educador al ser considerada como una carrera para mujeres, se pone en duda su orientación sexual, mientras que en la práctica docente cuidan el lenguaje que emplean para dirigirse a las niñas y los niños, hay actividades

Summary

In Mexico, the professional labor of preschool teachers is highly feminized since women practice the profession mostly. For this reason and in view of the advances in research related to preschool education and gender, in this exploratory study the information is recovered through semi-structured interviews and from a focus group. The perceptions that men who have studied the degree in preschool education and who are currently practicing this profession are about their initial training and professional performance. The results show that since their training in their professional performance there are taboos in the image of the educator as men and how it is considered as a professional career just for women. In fact their sexual orientation is questioned, in teaching practice they take care of the language they use to heading down to children. They have care and hygiene

asistenciales y de higiene que procuran no realizar para evitar conflictos y asumen su rol como una extensión de la paternidad. activities that they try not to carry out to avoid conflicts and assume their role as an extension of parenthood.

Institución donde se desarrolló el trabajo:
Escuela Normal Preescolar "Profra. Francisca Madera Martínez", Panotla, Tlaxcala.

Palabras clave: Percepciones; significados; formación inicial; desempeño profesional; docente de educación preescolar
Keywords: Perceptions; meanings; initial training; professional performance; preschool education teacher

Fecha de Recepción: 03/09/2020
Primera Evaluación: 15/09/2020
Segunda Evaluación: 25/10/2020
Fecha de Aceptación: 24/11/2020

Introducción (problema, preguntas, objetivos)

En México, la educación preescolar forma parte del sistema educativo mexicano obligatorio, se brinda a niñas y niños de tres a seis años de edad en instituciones denominadas jardines de niños y centros de desarrollo infantil, principalmente. Existen en la modalidad pública y privada. La formación inicial de docentes en educación preescolar se refiere a los cuatro años de formación a nivel licenciatura (desde el año 1984) en instituciones denominadas como Escuelas Normales (Diario Oficial de la Federación, 1984), como requisito se solicita haber concluido el bachillerato y tener una edad máxima de 23 años para poder ingresar a las escuelas normales. Tradicionalmente, estudiar la licenciatura en educación preescolar ha sido una opción que en su mayoría es el género femenino quien la elige, por tal

razón surgió la necesidad de conocer las experiencias del grupo minoritario de varones que la han estudiado, específicamente nos planteamos el objetivo de indagar las percepciones que tienen sobre su formación y desempeño profesional, así como identificar las experiencias y tensiones que predominan desde una perspectiva de género al ejercer una profesión caracterizada por ser mujeres quienes la estudian y la desempeñan.

A pesar de que la formación del magisterio data desde el año 1822 en México gracias a la compañía lancasteriana (Ducoing, 2004, p. 41), fue en 1908 cuando comenzaron las tareas a favor de la formación de especialistas de la educación preescolar. A continuación, en la *Tabla 1* se especifican los planes de estudio que han tenido lugar en las escuelas normales mexicanas:

Tabla 1. *Planes de estudio de formación de educadoras en México*

Plan de Estudios	Organismo/documento que avaló su implementación
Plan de preparación 1908 de jardineras de niños	Aprobado por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes
Plan de estudios 1909 para educadoras de párvulos	Secretaría de Educación
Plan de estudios 1975 de educación normal para toda la república	Acuerdo 11298 relativo a la elaboración de un nuevo plan de estudios de educación normal para toda la República publicado en el Diario Oficial de la Federación
Plan de estudios 1975 (reestructurado) de educación normal preescolar para toda la república	Acuerdo 2 por el que se autorizan ajustes a los planes de estudio de educación normal preescolar publicado en el Diario Oficial de la Federación

Plan de estudios 1984 para la formación de docentes a nivel licenciatura	Acuerdo 133 por el que se establece el plan de estudios para la formación de docentes en educación preescolar a nivel licenciatura publicado en el Diario Oficial de la Federación
Plan de estudios 1999 para la formación inicial de profesores de educación preescolar	Acuerdo número 268 por el que se establece el plan de estudios para la formación Inicial de profesores de educación preescolar publicado en el Diario Oficial de la Federación
Plan de estudios 2012 para la formación de maestros de educación preescolar	Acuerdo 650 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación preescolar publicado en el Diario Oficial de la Federación
Plan de estudios 2018 para la formación de maestros de educación preescolar	Acuerdo 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican publicado en el Diario Oficial de la Federación

Fuente: Recuperado de “La educadora y su práctica docente: representaciones sociales de estudiantes en formación inicial” de Jiménez, E., 2019.

Pese a que la formación de docentes de educación preescolar tiene 112 años, el ingreso de varones a dichas instituciones formadoras de docentes donde se ofrece la licenciatura en educación preescolar ha sido en las últimas tres décadas. Bajo estas ideas, retomamos a la Escuela Normal Preescolar "Profra. Francisca Madera Martínez" (ENPPFMM) ubicada en el municipio de Panotla, estado de Tlaxcala (el más pequeño de la república mexicana) como estudio de caso, se trata de una institución que se fundó en el año de 1978 y en el año 2005 (veintisiete años después de su creación) ingresó el primer varón, siendo un total de siete los egresados hasta la actualidad. En la *Tabla 2* se detalla el número de estudiantes que ingresaron y egresaron de la institución en cuestión:

De acuerdo con datos del Archivo de Control Escolar (Consultado en Agosto, 2019) en el caso de mujeres han egresado aproximadamente 3 mil desde el año 1978 a la fecha. Como puede apreciarse en la *Tabla 2* en el año 2009 egresó el primer varón, la formación docente de los siete licenciados ha sido con base en los planes 1999 y 2012 que se caracterizan por tener un modelo educativo basado en competencias genéricas y profesionales, énfasis en la investigación y en el dominio del inglés. Actualmente se encuentran matriculados dos varones que forman parte de la generación 2018 - 2022. A partir de lo expuesto surgió la pregunta de investigación ¿Cuáles son las percepciones que los licenciados en educación preescolar egresados de la Escuela Normal Preescolar "Profra.

Tabla 2. *Estudiantes varones que han egresado de la licenciatura en la ENPPFMM*

Año	Generación	Nombre	Plan de estudios
2005	2005 – 2009	Estudiante 1	1999
2010	Veintisiete 2010 – 2014	Estudiante 2	1999
2011	Treinta y dos 2011 – 2015	Estudiante 3 Estudiante 4	2012
2012	Treinta y tres 2012 – 2016	Estudiante 5	2012
2013	Treinta y cuatro 2013 – 2017	Estudiante 6 Estudiante 7	2012
	Treinta y cinco		

Fuente: Elaboración propia con base en Archivo de Control Escolar de la Escuela Normal Preescolar "Profra. Francisca Madera Martínez" (Consultado en Agosto, 2019).

Francisca Madera Martínez" tienen sobre su formación inicial y desempeño profesional?

Marco teórico

Desde el origen de la profesión docente de nivel preescolar, con los postulados del pensador y pedagogo alemán Federico Froebel se instituye a la mujer como la persona idónea para ejercer la docencia en el *kindergarten* (jardín de niños) bajo argumentos como el amor maternal y la capacidad de fungir como segunda madre planteado en su libro *La educación y el hombre* en 1826. Posteriormente esta postura fue reafirmada por Montesiños (1840), Bertha Von Glummer (1963), Castillo (1978) y Castañeda (1981) quienes enfatizaban que no podía ser una carrera para hombres bajo el argumento

de la existencia de un amor maternal y sentimiento femenino adecuado para el trabajo con infantes:

Esa niña gentil, no menor de 16 años, graduada ya en la Escuela Secundaria, cuenta con su juventud, su entusiasmo y propósito, y con valioso equipo de cualidades que han de ayudarla a alcanzar la meta. Son las corporales su salud, oído musical, voz afinada, fina naturaleza, gracia, presteza, moderación y seguridad de movimientos () Los aspectos particulares femeninos buenos y hermosos del espíritu, como son los sentimientos cultivados, el cariño, la bondad, la prudencia, la serenidad, la sencillez, la emoción tierna, el deseo noble y generoso y el dominio sobre sí misma, cualidades morales que sin duda posee, han de delinearse firmemente y de acentuarse cada día más durante este

viaje. (Von Glummer, 1963, p.7).

Las ideas de Froebel sobre la figura de la educadora trascendieron por todo el continente europeo hasta llegar al territorio mexicano donde personajes como Bertha Von Glummer (1963), Estefanía Castañeda (1981), Rosaura Zapata (1952), Martín del Campo (1940) y Carmen Ramos del Río (Infante, 2015) impulsaron la formación de docentes de educación preescolar bajo el pensamiento froebeliano.

Lo anterior demuestra que desde su génesis la profesión se ha visto permeada por roles de género, es decir, un papel a desempeñar de acuerdo al sexo. Al respecto, García Villanueva y otros (2015) en una investigación que hacen sobre la docencia en preescolar en la Ciudad de México argumentan que las creencias y percepciones de las habilidades y actividades diferenciales de varones y mujeres pueden afectar al comportamiento, confirmando las creencias genéricas que las personas tienen sobre sí mismas pues se sabe que a lo masculino se le han atribuido características como: el valor, la fuerza, la agresividad y la racionalidad; mientras que a la femineidad se le confiere el sentimentalismo, la fragilidad, la ternura, la dulzura y se define como opuesta e inferior a la masculinidad (Beauvoir, 1982, citado en García y otros, 2015). Señalan que lo psicológico, lo social y lo cultural determinan los significados atribuidos a lo masculino o a lo femenino. Por consiguiente, detrás de la docencia en preescolar hay un marco cultural y social que sostiene el ser una carrera

para mujeres.

Ahora bien, se ha observado que a través del tiempo en las profesiones prevalecen estereotipos debido a construcciones teóricas, culturales, empíricas, religiosas, sentimentales, manuales y artesanales, que se traducen en percepciones que forman un discurso social circulante; al respecto, Vargas Melgarejo (1994) señala que:

La percepción es biocultural porque, por un lado, depende de los estímulos físicos y sensaciones involucrados y, por otro lado, de la selección y organización de dichos estímulos y sensaciones. Las experiencias sensoriales se interpretan y adquieren significado moldeadas por pautas culturales e ideológicas específicas aprendidas desde la infancia. La selección y organización de las sensaciones están orientadas a satisfacer las necesidades tanto individuales como colectivas de los seres humanos, mediante la búsqueda de estímulos útiles y de la exclusión de estímulos indeseables en función de la supervivencia y la convicción social, a través de la capacidad para la producción del pensamiento simbólico, que se conforma a partir de estructuras culturales, ideológicas, sociales e históricas que orientan la manera como los grupos sociales se apropian del entorno. (Vargas Melgarejo, 1994. p. 47).

Se observa a mujeres estudiar y ejercer la profesión, es inusual ver a hombres y cuando se halla a alguien en cualquiera de los dos ámbitos resulta extraño incluso para otros actores educativos como pares, directivos, y la sociedad en

general. Esto es producto de estructuras y percepciones puesto que existe una división muy marcada por razón de género y podría decirse que forma parte de la identidad profesional. Palencia (2000) dice que "cuando se rompen espacios tradicionalmente considerados para mujeres, surgen elementos de análisis interesantes, donde el género juega un papel determinante y surgen procesos en el que emergen nuevas identidades" (Palencia, 2000, p. 148). La autora agrega que los hombres en el nivel preescolar son considerados como "anormales". No obstante el dúo género - identidad profesional en la docencia en preescolar representa nuevas configuraciones que en este caso varones crean a nivel individual, configuran en el plano académico y colisionan en el plano social.

Según Castañeda (2009) "la identidad profesional incluye cierto tipo de comportamientos, discurso, modales, imagen, por medio de los cuales cierto grupo de profesionales logran diferenciarse de otro. Esto se aprende en la escuela", cabe señalar que los docentes de nivel preescolar, desde su formación y en el ejercicio de su profesión se diferencian de otros niveles como el de primaria, desde su imagen donde se señala como alguien amable, paciente, creativa, divertida y alegre (Jiménez y Fernández, 2019, p. 472). Esto constituye el "saber ser" que la escuela como legitimadora del quehacer profesional otorga credenciales (Castañeda 2009, p. 4) se trata de un vínculo institución - profesión - mundo de trabajo. Al cursar la licenciatura en educación preescolar, las

y los estudiantes van aprehendiendo a una cultura magisterial misma que se ve reforzada en el ejercicio de la profesión.

Para esta investigación interesó saber cómo es que varones en el ámbito de preescolar perciben su formación y desempeño profesional ante un campo feminizado que lleva implícito un sistema de creencias, formas de ser, cultura propia de mujeres producto de una tradición magisterial y herencia de hace más de cien años. En este punto el género juega un papel determinante, éste se refiere "al conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres". Lamas (2013) señala que es definido como "una construcción simbólica, establecida sobre los datos biológicos de la diferencia sexual" (p. 12) sin embargo el término tiene múltiples acepciones y énfasis, de ahí que sostiene que "es el resultado de la producción de normas culturales sobre el comportamiento de los hombres y las mujeres, mediado por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas" (p. 12). Por consiguiente, bajo un escenario profesional con simbolismos y un marco cultural feminizado, es necesario mirar cómo es el desempeño profesional de los hombres, entendido éste como "el conjunto de acciones cotidianas que realiza el maestro en la organización y conducción del proceso enseñanza-aprendizaje, así como en la interacción

con sus alumnos, la comunidad escolar y la comunidad en general (Castañeda y Álvarez, 2007; citado en Puig y otros, 2016, p. 437).

Método

Esta investigación mantiene sus bases epistemológicas en el constructivismo debido al interés por explorar, comprender y reconstruir las percepciones que emergen de las reconstrucciones personales. Es un paradigma de gran influencia en el enfoque cualitativo, tiene sus cimientos con Immanuel Kant (siglo XVIII), quien señala básicamente que “el mundo que conocemos es construido por la mente humana. Las “cosas en sí mismas existen, pero nosotros las apreciamos del modo como es capaz de percibir las nuestra mente” (Hernández, R. et al., P., 2010, p. 8). Entonces el constructivismo social, tiene que ver con el entendimiento, los significados múltiples, la construcción social e histórica sobre algo. En esta visión se busca entender el mundo en el que viven y trabajan los individuos, y comprender el significado subjetivo de sus experiencias. De acuerdo con Guba y Lincoln (2002) para el constructivismo el propósito de la investigación es:

Entender y reconstruir las construcciones que la gente (incluyendo al investigador) sostiene inicialmente con el objeto de obtener un consenso, pero aún estar abiertos a las nuevas interpretaciones al ir mejorando la información y la sofisticación. El criterio para el progreso es que a lo largo del tiempo todos formulan construcciones

más informadas y sofisticadas y se vuelven más conscientes del contenido y el significado de otras construcciones. La defensa y el activismo también son conceptos clave de este paradigma. El investigador juega el papel de participante y facilitador en este proceso (Guba y Lincoln, 2002).

Así, para el constructivismo y desde el punto de vista ontológico “las realidades son comprensibles en la forma de construcciones mentales múltiples e intangibles, basadas social y experiencialmente, de naturaleza local y específica (aunque con frecuencia hay elementos compartidos entre muchos individuos e incluso entre distintas culturas)” (Guba y Lincoln, 2002). Entonces la realidad depende de las construcciones que realicen los individuos. Desde esta perspectiva epistemológica, en el vínculo investigador – objeto de investigación van surgiendo los hallazgos conforme se avanza en la investigación.

Se empleó un enfoque hermenéutico ya que se buscó rescatar las construcciones de los sujetos de investigación, producto del intelecto humano, derivados en un contexto dialéctico y que se pueden comparar entre sí (Guba y Lincoln, 2002). El diseño se sustentó bajo el paradigma cualitativo con el método de estudio de caso, es de corte transversal con alcance descriptivo - interpretativo. Taylor y Bogdan (1994) señalan que el paradigma cualitativo se refiere a “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20).

Como técnicas de investigación se utilizaron la entrevista y el grupo focal, se diseñaron dos instrumentos: 1) Guion de entrevista semiestructurada y 2) Guion de grupo focal. Se consideró aplicar los instrumentos a la población de egresados varones de la licenciatura en educación preescolar de la Escuela Normal Preescolar "Profra. Francisca Madera Martínez" ubicada en el municipio de Panotla, Tlaxcala, México, cabe aclarar que sólo se pudo contactar a seis de los siete egresados. Se realizó la transcripción de las entrevistas y el análisis e interpretación de la información fue con base en el análisis de contenido que de acuerdo con Díaz y Navarro (1998) es un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada, un procedimiento destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuibles y, sin embargo, presentes (p. 181 y 182).

En cuanto a los participantes, su edad oscila entre los 25 y 28 años, estado civil solteros, radican en zonas urbanas y tienen cinco años de servicio en promedio. Todos desempeñan una actividad laboral distinta a la docencia, en trabajos tanto formales como informales, de las que obtienen otros ingresos económicos adicionales. Una vez que egresaron de la Escuela Normal Preescolar, todos han recibido cursos de capacitación y actualización.

Resultados

De acuerdo con el análisis e interpretación de la información, el ingreso de varones a una carrera profesional en su mayoría femenina ha provocado una serie de cuestionamientos, señalamientos, prejuicios por diferentes actores educativos y por la sociedad. Pese los avances de investigación en temas de género, observamos que en la formación inicial y desempeño profesional de los egresados de la ENPPFMM se caracteriza por tener obstáculos derivados principalmente por ser hombres desarrollándose en un ámbito que por tradición y cultura escolar está hecho y ha sido diseñado para mujeres. Estos obstáculos van desde el ambiente escolar, desconfianza de los padres de familia y autoridades educativas. Por otro lado refieren que han tenido buena aceptación por parte de la materia prima de la profesión: las niñas y los niños preescolares.

El ingreso y formación inicial docente en una escuela normal

Estudiar la licenciatura en educación preescolar como carrera profesional para los egresados se debe a una tradición familiar, es decir, las madres de ellos estudiaron y ejercieron dicha carrera, misma que invitó a los sujetos de investigación a cursarla:

- *Tuve una influencia familiar que en este caso es mi madre quien me dio la enseñanza para poder o el ejemplo para poder irme desarrollando como docente, mis primeros contactos en cuestión de los pequeños, mi primera experiencia*

frente los maestros en un ámbito como institucional. (Informante 1).

- *El primer ejemplo que salió fue de mi madre y de ahí salió el gusto, el amor por esta profesión. (Informante 2).*

- *La razón más fuerte fue crecer en este ámbito de docentes por parte de mi madre, quien me dio la guía y la motivación de elegir esta carrera tan noble. (Informante 3)*

- *Fue una decisión complicada, no quería ser maestro de primaria o de educación física, fue motivante saber que éramos muy pocos varones estudiando la carrera y pues me gusta trabajar con niños, sentía que me sentía diferente, podía cantar, gritar, los niños son lo más noble (Informante 4).*

El ingreso y proceso formativo en una escuela normal es reconocido como bueno, por ser varones señalan haber gozado ciertas distinciones por parte de sus compañeras principalmente de tipo académico y afectivo, el primero de ellos en función de la asignación directa de roles y tareas para determinados trabajos y el segundo en relación a muestras de cariño y apoyo:

- *Como eres el único varón te toman como "ah no pues por delante porque es el hombre" privilegio o prioridad pero al mismo tiempo como obligación de que lo tienes que hacer a fuerza. (Informante 1).*

- *De momento sí te apapachan, no lo puedo negar, igual tuve cosas muy muy agradables. (Informante 2).*

No obstante, reconocen que durante el proceso formativo la convivencia escolar y social con el género femenino genera un ambiente escolar complejo y estresante al grado de que los estudiantes dudaron en continuar con su formación en algún momento de su carrera profesional:

- *A la vez no es tan padre porque no genera un buen ambiente para los hombres, porque de momento mucha mujer, estar rodeado de mucha mujer es muy complejo. (Informante 1).*

- *Ese choque cultural de género es bastante complejo porque de momento me cansó estar lidiando con mujeres, nada más esa cuestión. (Informante 2)*

- *Por la cuestión del ambiente en el que uno se encuentra porque es complicado estar lidiando uno contra muchas mujeres, ideas distintas, creencias distintas y al final de cuentas creo que las mujeres tienen ese poder de dominio de hacer lo que ellas dicen. (Informante 4)*

- *Estar contra la corriente es muy complicado, uno como hombre de decir sí está bien, tratar de sobrellevarlo, llevar las cosas en paz somos muy aliviados un término más relajado, más tranquilos y las chicas son más intensas, más perfectas, más detalladas, nada, observé que nada las convence siempre le encuentran un "pelo a la sopa", o sea no tan fácil las convencen y es una cuestión muy complicada cuando se enfrentan entre chicas. (Informante 6)*

- *Llegar a un acuerdo veo que ese es un factor de que hasta la fecha yo ya*

impartiendo clases y teniendo reunión con el colegiado por una luego no se hacen las actividades de lo mejor planeadas de manera institucional y por una que no le guste se hace siempre un relajo, entonces creo que eso es naturaleza de la mujer. (Informante 5)

Por otra parte, también señalan sentimientos de exclusión durante el proceso formativo:

- *Dentro de la escuela me sentía un poco excluido, luego no me interesaba tanto hacer una tarea pero a la hora de ir a la práctica pues sí era lo que me gustaba. (Informante 1)*

- *Este hecho [exclusión] se generó en la convivencia con sus compañeras dentro del aula de clases. Por otra parte, no fue así en relación con los maestros. (Informante 3)*

- *Fue un tanto difícil el primer año, porque estaba inmerso en un contexto de puras mujeres, pero aun así a pesar de los rechazos y exclusiones por parte de ellas por lo mismo de la novedad, había integración. (Informante 6)*

Las barreras percibidas en el desempeño profesional

Las dos principales barreras que identifican los informantes en su desempeño profesional son por consecuencia de 1) la existencia de tabúes y, 2) por cuestiones de género. Respecto a los primeros se identifican los siguientes:

1. La licenciatura en educación preescolar es una carrera exclusiva para mujeres.

2. Se pone en duda su orientación sexual y su masculinidad.

3. En la educación preescolar los varones deben desempeñarse como maestros de música o de educación física.

4. Se piensa en la posibilidad de abuso sexual infantil al tener a un docente de educación preescolar de sexo masculino.

Esto está estrechamente relacionado con la segunda barrera: la sociedad, autoridades educativas, padres de familia y actores inmersos en el ámbito educativo cuestionan la elección de los participantes por haber estudiado la licenciatura en educación preescolar. A partir de esto se interpreta que hay límites profesionales que la sociedad ha delineado principalmente en razón de género. Tanto en la formación inicial docente como en el desarrollo profesional los egresados refieren sentir rechazo y exclusión, incluso consideran ser "novedad" o ser "sensación" cuando los padres observan que hay un hombre en el jardín de niños.

- *Desde el primer momento en que la directora les dice que va a llegar un maestro yo creo que se crean la idea de ¿cómo será? ¿A poco existen? Cuando nosotros llegamos la primera pregunta es ¿y por qué maestro de preescolar? O ¿le gustan los niños?(Informante 3)*

- *Cuando llega un maestro a una zona en donde nunca ha habido un educador pues es la sensación "porque dicen en tal zona hay un educador, ¿cómo hay un educador? ¿a poco hay*

educadores?" Maestros que todavía no conocen que hay educadores empiezan a preguntarse ¿cómo trabajarán? ¿Será igual o no será igual? (Informante 5)

Incluso, estas barreras se visualizan desde el reclutamiento puesto que las autoridades educativas les han manifestado dudar de su capacidad para ejercer la profesión, de su proceso formativo e incluso les han negado el acceso laboral en instituciones de educación preescolar en su modalidad particular.

- *Sí me pusieron demasiadas trabas por la cuestión de mi género ¿cómo que un hombre en preescolar? O sea es muy raro ver a un maestro en preescolar, pero la cuestión fue que lo que me ayudó fue que realmente tenía la preparación (Informante 1)*

- *Realmente ellos no contaban que yo realmente era licenciado en educación. No creían hasta que vieron la documentación oficial avalado por la USET que la misma normal entrega que realmente contaba con ese perfil. (Informante 4)*

- *En siete instituciones particulares me cerraron las puertas, no me dieron trabajo. (Informante 5)*

El reconocimiento de diferencias entre hombres y mujeres en el trabajo docente

En los jardines de niños mexicanos, el trabajo docente con niños preescolares se lleva a cabo en dos vertientes: la pedagógica y la asistencial. La pedagógica se refiere a las prácticas educativas que parten del diseño de planeaciones con fundamento en los planes y programas

de estudio, la asistencial involucra acciones para cuidar la integridad física, de alimentación e higiene de los niños. Al respecto, y al caracterizar su trabajo docente, los informantes identifican cuatro diferencias entre el suyo y el de sus colegas de género femenino:

La primera tiene que ver con aspectos de seguridad: señalan no ser tan cuidadosos, pulcros, autoritarios o limitativos, a diferencia de las maestras mujeres.

- *El hecho, en mi caso, de ser varón, me lo comentaban las maestras, es que somos más descuidados, a la hora de trabajar con los niños porque a nosotros no nos importa que ya se cayó un vaso o el niño haga esto o el otro, lo dejamos a los niños que interactúen con todo. Por ejemplo, cuando llego a trabajar con cloro les digo a las mamás que traigan ropa vieja, aunque tengan la bata ya se ensuciaron el pantalón. Somos más descuidados. (Informante 6).*

La segunda es relacionada al lenguaje, puesto que evitan expresiones amorosas en la práctica docente: mientras las mujeres se dirigen a los infantes como "mi amor" "mi vida" "corazón" "chiquito" modulando los tonos de voz, los hombres se limitan a hacer este tipo de expresiones bajo el argumento de que puede ser mal interpretado por terceros. Se emplean términos como "pequeño" "chaparrito" "hijo", palabras que no están enfocadas a una cuestión emocional o sentimental. El capital afectivo de los términos empleado en el lenguaje es cuidando lo que conlleva a un tipo de relación no tan estrecho.

Esto es contrario a las docentes de educación preescolar que emplean términos altamente sentimentales y de cariño sin problema alguno. El lenguaje incluso, es cuidado por los varones desde el proceso formativo al convivir con mujeres principalmente.

La tercera tiene que ver con actividades manuales y de elaboración de materiales: señalan no ser tan hábiles a diferencia de sus compañeras. Sostienen que las mujeres son mejores desarrollando este tipo de actividades, en consecuencia, suplen las actividades manuales por actividades físicas:

- *Como decía un compañero, en las manualidades de plano somos muy malos, es más hasta para decorar un salón, si nos sale a lo mejor la idea pero la ejecución no nos sale como nosotros queremos, los detalles son muy especiales que nosotros no tenemos. (Informante 1).*

La cuarta diferencia es que a los varones les son encomendadas actividades que requieren dirección y buen tono de voz como dirigir los programas, así como mayor esfuerzo físico como subir una escalera, por ejemplo.

El trabajo con padres de familia: de la duda y desconcierto a la confianza basada en la práctica, el tacto y el testimonio de los infantes

Al igual que las autoridades educativas, los padres de familia dudan de la formación, capacidades y habilidades de los docentes varones en el trabajo con los niños preescolares:

- *Le preguntaban a la maestra*

[los padres de familia] ¿segura que es maestro? Hay que ir a preguntar a USET, llegaron al acuerdo de que iban a hacer rondines de que pasaran por la escuela a vigilar que no llegara a pasar nada (Informante 3)

- *Un padre de familia expresó "Tú no deberías ser maestro porque eres hombre" me lo planteó de frente, esto en el contexto de la educación preescolar. Se desconcertó demasiado. (Informante 6)*

Gracias a su buen desempeño profesional y con los diálogos que tienen las niñas y los niños con sus padres, ganan su confianza:

- *Cuando los niños empiezan a desenvolver, a platicar con su mamá, es que mi maestro juega, nos ayuda las mamás empiezan a entrar en confianza y a las actividades que se van realizando durante pues todo el ciclo escolar, hacíamos días abiertos, los papás iban a ver cómo trabajan sus pequeños, yo citaba a los papás que contaran cuentos, para que también no me quedara todo el tiempo solo, que los papás vieran que no me quedaba solos con los niños, un papá por día, luego por semana, todas las actividades, los desfiles. (Informante 1)*

En el trabajo con padres de familia señalan tener dificultades en el trato cuando intervienen aspectos personales o emocionales:

- *Lo que por ejemplo, yo puedo decir que me ha costado muchísimo y que no estamos preparados nadie, bueno en el caso de varones, es el sentimiento de una mamá, cuando una mamá llega y se pone a llorar contigo como varón*

porque en ese caso yo no sé qué hacer, cuando una mamá llora por situaciones familiares, por su pequeño, por lo que sea, se puede malinterpretar si yo le diera un abrazo, lo único que queda es escucharla porque lo puede malinterpretar el papá. (Informante 6)

Los sujetos de investigación refieren que es una constante que al inicio de cada ciclo escolar exista desconfianza y desconcierto por parte de los padres de familia ante la idea de que un educador varón esté a cargo de sus hijos e hijas. Incluso, han sido vigilados desde las rejas de la escuela. El tacto y la labor docente son las dos herramientas que emplean los licenciados para "ganarse la confianza" de los padres. También han invitado a padres de familia a observar su práctica docente.

En la inserción al mercado laboral, un docente manifestó que al incorporarse a un jardín de niños fue vigilado por padres de familia durante un periodo ante el desconcierto del trabajo que ejercería por ser varón. Posteriormente, una vez que fue observado los padres de familia tuvieron confianza hacia la presencia y trabajo del maestro de educación preescolar.

- *Me tuve que ganar a toda la comunidad, hacer labor social, ir para acá, ir para allá, conocer, darme a la tarea de hasta conocer la vida de mis pequeños, para que hubiera confianza de esa parte, ahorita todavía hay interés de esas mamás de que yo regrese. (Informante 1).*

- *Me decían "¿maestro qué podemos hacer para que se quede?" O*

sea obviamente no depende de mí, no depende de ustedes, depende mucho del sistema, "¿pero y si cerramos la escuela? No queremos que se vaya, es que mire los niños están a gusto", esa es la parte ¿no? En que si el niño está a gusto el papá está a gusto". (Informante 3)

- *Me puse en mi plan, le dije "yo soy docente, yo vengo a cumplir con mi quehacer, yo tengo un programa que me rige de donde yo saco mis actividades, entonces pues yo le pido respeto y si gusta puede quedarse usted a ver la clase no tengo ningún problema" él vio esa convicción que tengo de ser docente, vio la clase y le agradó mucho. (Informante 6)*

Los informantes refieren que los actores educativos que menos cuestionan su género, su elección y su desempeño profesional son las niñas y los niños preescolares, es decir, sus alumnos, quienes no los cuestionan o no tienen prejuicios por su género. Asimismo, las zonas donde han tenido el mayor número de complicaciones son en las de tipo rural principalmente por consecuencia del machismo, y es en zonas urbanas donde han tenido mayor aceptación debido a la diversidad de profesiones.

Las actividades que requieren mayor cuidado ante un tema de género

Una de las actividades de la que tratan de ser muy cuidadosos es la higiene. Por ejemplo, cuando un niño o niña requiere ayuda para desabrocharse el pantalón o la falda para ir al baño, los educadores manifiestan que buscan ayuda de una

compañera de trabajo. También evitan acercarse a los sanitarios con el fin de evitar malas interpretaciones.

- *Es muy delicado, porque los niños [de segundo grado] todavía se hacen del baño y como varones obviamente no podemos tocar al niño, es muy complicado ese aspecto. (Informante 1)*

- *Ahorita que estuve en unitario, ahí sí era como pues ya se hizo el niño tenía que marcar a la mamá: señora baje o venga para que limpie al niño porque no lo puedo dejar así, no lo puedo tocar, o sea no puedo hacerles nada, o sea ni siquiera bajarles el pantaloncito, tiene que bajar [la madre] a fuerza. (Informante 3)*

- *Cuando me llega a pasar eso, es buscar a alguien, a una maestra "maestra ayúdeme a desabrochar al pequeño" porque ¿qué pasa? "el maestro me ayudó a desabrochar" son cuestiones muy delicadas, es lo más difícil en cuestión de género.*

- *Lo más difícil en el trato a los pequeños son las cuestiones de acercamiento, de higiene, si se hacen del baño se les llama a los padres de familia precisamente para evitar malos entendidos con los pequeños. (Informante 4)*

El papel protector del educador y la extensión de la paternidad en el ámbito de la educación preescolar

En el ambiente laboral, los informantes reconocen que las educadoras se sienten protegidas con la presencia de algún varón en la institución, incluso fungen como intermediarios ante problemáticas. El trabajo físico es parte fundamental

en su rol, se hacen una especie de intercambios simbólicos del género: los hombres realizan actividades físicas (cargar una escalera, cambiar un foco, cargar cosas pesadas) y las mujeres las actividades manuales que no requieren fuerza y que implican mayor tacto y cualidades femeninas. Esto denota que existe una delimitación de roles en función del género. Señalar desarrollar un *papel protector* dentro de la institución educativa. Ante la diversidad de familias, los estudiantes asumen que, indudablemente, así como las mujeres poseen un instinto materno, en el ámbito de la educación preescolar los hombres reflejan un instinto paterno. Además expresan su agrado por trabajar con los niños reconociendo un vínculo emocional.

Finalmente, las valoraciones que hacen de la profesión de manera concreta es que se trata de una labor noble, que produce muchas satisfacciones, a la vez representa un reto ante los tabúes, críticas, miedos de algunos padres de familia.

Conclusiones

La percepción de los egresados sobre su formación inicial y desempeño profesional está enmarcado por factores que promueven la feminización del campo de la educación preescolar y barreras profesionales en la incorporación del hombre de orden cultural principalmente en la sociedad, en las instituciones formadoras de docentes, en el contexto de los jardines de niños. Para la sociedad en general es común que

sean mujeres quienes estén a cargo de la educación preescolar de sus hijos. Existen resistencias de orden cultural que rechazan la idea de que un varón como educador sea el único responsable dentro del aula. En este aspecto, las mujeres tienen mayor seguridad laboral en el ámbito privado.

La formación y desempeño profesional como docente de nivel preescolar para varones está permeada de tabúes, barreras profesionales, exclusión, principalmente. Nos resta decir que hay mucho qué hacer en tema de género. La idea de que es una profesión para mujeres es una herencia cultural e ideológica que ha perdurado desde hace más de cien años, desde el origen de la profesión y que en la actualidad a pesar de los cambios normativos y sociales, no se ha logrado una aceptación satisfactoria de los educadores varones. Existe un estereotipo bien definido de lo que es una educadora, mismo que se ve amenazado cuando ingresa una persona del género

masculino a la profesión.

Como vemos, a partir de la formación y experiencias en el ámbito profesionales, los educadores han construido un pensamiento simbólico y una apropiación del entorno (Vargas Melgarejo, 1994) de lo que significa ser parte de un campo feminizado traducido en percepciones. Sobre todo, han empleado estrategias para mantener su estabilidad laboral, educativa y social.

La manera en que los educadores han ganado terreno en el campo de la educación preescolar es favorable y ha sido bajo muchos cuidados y actitudes que la misma experiencia les ha orillado a adoptar. En su percepción vemos cualidades y características sobre su persona y su profesión que les han permitido supervivir en el mercado laboral y salir ante las resistencias del entorno. Vemos que en su desempeño profesional son analíticos, autorregulan sus emociones y sus relaciones interpersonales.

Notas:

(1)Licenciada en Educación Preescolar, Maestra en Educación con campo en Educación Inicial por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 291, Especialidad en Herramientas Básicas para la Investigación Educativa por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Doctora en Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Actualmente Profesora de Enseñanza Superior de Tiempo Completo en la Escuela Normal Preescolar Profra. Francisca Madera Martínez de Panotla, Tlaxcala. México. Nacionalidad mexicana. Contacto: esme-jimenez1@hotmail.com

(2)Licenciado en Educación Preescolar por el Centro Nacional de Evaluación acuerdo 286 y Licenciado en Negocios Internacionales por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Actualmente Profesor de Tiempo Completo en la Escuela Normal Preescolar - Profra. Francisca Madera Martínez de Panotla, Tlaxcala. México y estudiante del programa de Maestría en Tecnología Educativa por la Universidad Da Vinci. Nacionalidad mexicano. Contacto: rodrigoramos@enpfmm.edu.mx

(3)Licenciada en Educación Preescolar por la Escuela Normal Preescolar "Profra. Francisca

Madera Martínez", experiencia en dirección y docencia en jardines de niños, capacitación en diseño de cursos optativos, investigación. Actualmente docente en la Escuela Normal Preescolar -Profra. Francisca Madera Martínez de Panotla, Tlaxcala. México. Nacionalidad mexicana. Contacto: lep_vian99@hotmail.com

(4)Licenciada en Educación Preescolar por la Escuela Normal Preescolar "Profra. Francisca Madera Martínez", Actualmente docente en la Escuela Normal Preescolar - Profra. Francisca Madera Martínez de Panotla, Tlaxcala. México. Nacionalidad mexicana. Contacto: pazed1787@gmail.com

Referencias bibliográficas

CASTAÑEDA, E. (1981). *Manuales del kindergarten en conexión con el primer ciclo de la escuela primaria*. México: Editorial Multimedia.

CASTAÑEDA RENTERÍA, L. (2009). El género de las profesiones. XXVII Congreso de La Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

CASTILLO, C., FLORES, M., RODAO, F., MUÑIZ, M., RODRÍGUEZ, J., Y UNTURBE, J. (1978). *Educación preescolar. Métodos, técnicas y organización*. España: Ediciones CEAC.

CUÉLLAR, H. (1995). Froebel. La educación del hombre. México: Trillas.

Diario Oficial de la Federación (1984, 22 marzo). ACUERDO que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura [en línea]. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984 [2016, 30 octubre].

DÍAZ, C. Y NAVARRO, P. (1998). "Análisis de contenido", En José Manuel Delgado y Juan Gutiérrez Fernpandez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.

DUCOING, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6 (6), 39-56. [fecha de Consulta 8 de Agosto de 2019]. ISSN: 0122-7238. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=869/86900604>

GARCÍA VILLANUEVA, J., ÁVILA RODRÍGUEZ, D., VARGAS PÉREZ, M., & HERNÁNDEZ RAMÍREZ, C. (2015). Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la Ciudad de México. *La ventana. Revista de estudios de género*, 5(42), 129-151. Recuperado en 08 de agosto de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140594362015000200129&lng=es&tlng=es.

Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C., y Haro, J. A. (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, (113 – 145) México: Colegio de Sonora.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Capítulo 1 "Historia de los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto: raíces y momentos decisivos" [CD]. En R. Hernández Sampieri, C. Fernández Collado, y P. Baptista Kucio. *Metodología de la investigación*, 1 – 19. Quinta edición. México: MxGraw – Hill.

Infante, L. (2015). *Las maestras de México: Rita Cetina Gutiérrez, Dolores Correa, Mauda Méndez y Rosaura Zapata*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, SEP.

Jiménez, E. (2019). *La educadora y su práctica docente: representaciones sociales de estudiantes en formación inicial*. (tesis doctoral). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Jiménez, E., y Fernández, A. (2019). Representación social de la Educadora: aproximación desde el análisis de redes sociales. *Educere*, 23(75),465-476. [fecha de Consulta 14 de Agosto de 2019]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35660262017>

Lamas, M. (2013). *El género. La construcción social de la diferencia sexual*. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa.

Martín del Campo, C. (1986). *A ti, educadora*. México: Editorial Porrúa.

Montesinos, P. (1840). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*. España: Imprenta nacional.

Palencia, M. (2000). Espacios e identidades: ingreso de profesores a preescolar. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, (12), 147-176.

Puig, M., Martínez, M., y Valdés, N. (2016). Consideraciones sobre el desempeño profesional del profesor. *Revista Cubana de Enfermería*, 32 (3) Recuperado en 15 de agosto de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192016000300017&lng=es&tlng=es.

S. A. (Agosto, 2019). *Archivo de control escolar de la Escuela Normal Preescolar "Profra. Francisca Madera Martínez"*. [Papel]

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Ediciones Paidós.

Vargas Melgarejo, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4 (8), 47-53. [fecha de Consulta 26 de Julio de 2020]. ISSN: 0188-7017. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=747/74711353004>

Von Glumer, B. (1963). *Apuntes de técnica de kindergartens*. México: Editorial Emilio Mirth.

Zapata, R. (1952). *Teoría y práctica del jardín de niños*. México.

Regulación epistémica y formatividad ideológica en los textos escolares de enseñanza primaria del *programa estético oficial peronista* (1952-1955)

Epistemic Regulation and Ideological Formatting in Elementary School Textbooks of the Official Peronist Aesthetic Program (1952-1955)

Diego Nicolás Massariol¹

Resumen

En el presente artículo se explora el impacto del programa estético oficial peronista en el campo educativo desde un corpus de textos escolares autorizados por el Ministerio de Educación de la Nación entre 1952 y 1955. Suscriptos a una semiótica general de la cultura, se analizan los modos de producción signíca y se discuten los topics de sus ilustraciones entendiéndolas como sistemas modelizantes secundarios y, en tanto tal, como elementos contribuyentes a la formatividad del consenso ideológico. A partir de allí se buscará sostener que, en el contexto de un sistema científico-educativo centralizado, contextualizado y heteronómico, estos textos escolares habrían participado de un programa

Summary

This article explores the impact of the official Peronist aesthetic program in the educational field from a corpus of school textbooks authorized by the National Ministry of Education between 1952 and 1955. Subscribed to a general semiotics of culture, the following paper will analyze the modes of sign production and will discuss the topics of their illustrations, understanding them as secondary modeling systems and as a contribution to the formativity of the ideological consensus. In the context of a centralized, contextualized and heteronomic educational system, it holds these school textbooks would have had participated in an official aesthetic program simultaneously interested in an epistemic

estético oficial interesado simultáneamente en regular el conocimiento y en formatear ideológicamente a la sociedad civil desde la infancia intermedia. Con esto se procura integrar los debates en materia científico-educativa durante el período para evidenciar las repeticiones del diálogo estética-epistemología-política.

Palabras Clave: Epistemología; educación; semiótica; peronismo; Propaganda política.

regulation and ideological formatting of civil society from middle childhood. With this, it seeks to participate in the scientific-educational debates during the period to demonstrate the reply of the aesthetic-epistemology-political dialogue.

Keywords: Epistemology; Education; Semiotics; Peronism; Political propaganda.

Fecha de Recepción: 31/07/2020
Primera Evaluación: 05/08/2020
Segunda Evaluación: 22/09/2020
Fecha de Aceptación: 30/10/2020

Introducción

En el presente artículo exploro el impacto del *programa estético* oficial peronista en el campo educativo a partir del análisis de un *corpus* de textos visuales escolares autorizados y distribuidos por el *Ministerio de Educación de la Nación* entre 1952 y 1955. Esta exploración se inscribe en el marco de un proyecto de doctorado(2) que partió de una inquietud compartida por gran parte de la historiografía nacional acerca del encolumnamiento político que se produjo en nuestro país a partir de 1946, por el cual un sector social hegemónico por corrientes ideológicas de distintas variantes de izquierda asumió positivamente la ejecución de un orden contrario a su ideología histórica y de una manera estable en el tiempo. En respuesta a esta anomalía, la primera literatura especializada ha indagado en la capacidad *integralista* de las propuestas económico-sociales del gobierno peronista(3) pero sin poder explicar con profundidad la amplia perduración de su influencia. Debido a eso, varias líneas de análisis multidisciplinares posteriores han debido actualizarlas, interesándose en los mecanismos culturales oficiales(4), la producción visual(5) y el discurso artístico circulante en publicaciones y revistas del período(6), con el fin de dar respuestas más firmes a esta problemática.

En analogía, la política educativa pública del *Primer peronismo* también se ha convertido en uno de los temas más discutidos de los últimos años (Pineau, 1998). Estos estudios han abordado sistemáticamente al conjunto de

lineamientos impulsados por el gobierno, bien desde el contenido curricular (Escudé, 1990; Gvirtz, 1991; Rein y Rein, 1993) o bien desde el diseño de las políticas educativas generales (Pettiti, 2006; Puiggros, 1995, 2003; Somoza Rodríguez, 1997a). Aunque estas medidas han operado en todos los niveles educativos, se ha advertido un mayor interés en el nivel superior (Buchbinder, 2005; Dércoli, 2014; Halperin Donghi, 1962; Mangone y Warley, 1984; Riccono, 2014; Riccono y Martínez del Sel, 2015), haciendo fuerte base en el estudio de la *Universidad Obrera Nacional* (Álvarez de Tomassone, 2000) como caso modélico de la enseñanza técnica impulsada oficialmente (Dussel y Pineau, 1995; Tedesco, 1977, 1980; Wiñar, 1970).

Aun con sus diferencias, todos ellos han acordado que durante el período de estudio se produjo una expansión en la matrícula, una segmentación positiva y una democratización del acceso al conocimiento (Somoza Rodríguez, 1997b) en el marco un modelo educativo comprometido con la transformación social de las relaciones capital-trabajo (Koc Muñoz, 2018). Estas ideas presentan una fuerte sintonía con líneas teóricas que se han interesado en fundamentar la dimensión política de la «educación» (Apple, 1987; Freire, 1997; entre otros) y la condición siempre histórico-cultural de la enseñanza (Cucuzza, 1996; Feldman, 2010; Gagliano y Cao, 1995; Pineau *et al*, 2010; Southwell, 2012; entre otros). Desde allí se ha defendido la existencia de una estrecha vinculación responsiva entre los procesos socio-político-económicos,

las diversas formas de materialización del Estado y los discursos pedagógicos-epistemológicos (Perrupato, 2013) que ha desembocado generalmente en definir a los programas científico-educativos como *proyectos políticos* y a lo cual suscribiré en lo siguiente.

En el marco de este estado general del tema, ingresaré a los estudios del campo educativo argentino analizando los mecanismos de *contextualización* del conocimiento propuestos por el Estado durante el *Primer peronismo* desde un *corpus* de textos escolares. Al respecto, existe una línea ampliamente concurrida por la literatura especializada contemporánea que ha tomado como fuente primaria a los soportes materiales de la enseñanza inicial y media en Argentina (Cucuzza y Pineau, 2002; Corbière, 1997; Ghio, 2016), especialmente de nuestro mismo marco cronológico (Artieda y Cañete, 2009; García, 2008; Plotkin, 1994; Ossembach y Somoza Rodríguez, 2001). En ellos comúnmente se ha privilegiado un abordaje lingüístico-discursivo del texto verbal y se ha desplazado al texto visual a un mero orden subsidiario en tanto *traducción extraverbal* de lo escrito. Por el contrario, inscripto en los lineamientos de una semiótica general de la cultura (Eco, 1975, 1979a, 1979b, 1984, 1997; Rossi-Landi, 1972) como teoría de lo social y *praxis* signica (Mancuso, 2005, 2010) y tomando como herramienta metodológica las categorías propuestas por la semiótica textual(7), en lo siguiente me concentraré en las ilustraciones, entendiéndolas como *sistemas modelizantes secundarios*

(Lotman y Uspensky, 1978) y, por ello, como elementos que contribuyen fuertemente a la *formatividad* del consenso ideológico (Pareyson 1966). Desde estas perspectivas, advertí la existencia de contenidos nucleares ampliamente convencionalizados de la enciclopedia visual de tradición católica y obrera pero que al estar implicados con signos de connotación nacionalista habilitan un común universo de *topics* vinculados a la sincronización semiótica de los términos clave «trabajador», «justicia social» y «nación» A partir de esta observación, buscaré sostener que, en el marco de un sistema científico-educativo centralizado y heteronómico, las ilustraciones de estos textos escolares habrían regulado el conocimiento para hacerlo funcional al desarrollo socio-económico industrial de la Nación y, con ello, habrían formateado a la sociedad civil desde la infancia intermedia en un nacionalismo social cristiano secularizado coincidente con el gobierno. Para ello, en un primer apartado revisaré la política científico-educativa del *Primer peronismo* y describiré su intención programática de *contextualizar* el conocimiento con el fin de discutir su doble sentido regulativo-formativo y su mediación en la problemática de la «autonomía». En una segunda instancia analizaré los modos de producción signica de los textos visuales que integran el *corpus* e indagaré en la orientación común de sus *topics* en pos de explicar la manipulación (modelización) operada sobre ellos. Finalmente, presentaré los hallazgos, articularé los resultados y ensayaré conclusiones provisionales

relacionadas con la continuidad del modelo *normalizador* del proyecto liberal sarmientino durante el *Primer peronismo*.

Contextualización y heteronomía en la política científico-educativa centralizada del primer peronismo

Desde 1946 se impuso en Argentina un progresivo «afán por centralizar el sistema de enseñanza» (Cammarota, 2010). Este proceso impulsado por el Justicialismo se inscribía al interior de un proyecto de ampliación, jerarquización y *modernización* burocrática (Berrotarán, 2003) vehiculizado por el *Primer Plan Quinquenal* (P.P.Q.), cuyo objetivo general era configurar un nuevo diálogo Estado-sociedad donde la intervención social y la planificación pública fueran tomando cada vez más protagonismo cuantitativo y cualitativo. Es decir, no sólo se buscaba ampliar las responsabilidades del Estado sino también extender sus competencias sobre actividades que para entonces registraban mínimos o nulos antecedentes en la esfera administrativa oficial. En efecto, durante el período 1946-1951 se sentaron las bases de un Estado fuertemente interviniente en materia social y económica que comenzará a acumular cada vez mayor centralidad.

En este proceso, el campo educativo argentino también comenzó a transitar un camino de reforma general. A la sanción del P.P.Q., el diagnóstico inicial evidenciaba un escenario de fuerte atomización en el que coexistían escuelas privadas, públicas, provinciales y nacionales, todas ellas con distinta planificación

institucional, organización curricular y recursos financieros. Esta condición fuertemente irregular del sistema de enseñanza-aprendizaje derivaba en un acceso diferencial a la educación que terminaba por profundizar los niveles de desarticulación y de aislamiento geográficos vigentes, al tiempo de ampliar la segmentación clasista en la sociedad civil. Por ello, una de las primeras propuestas del Justicialismo a nivel educativo durante los primeros años de su gobierno fue la ampliación y distribución más equilibrada de la oferta a lo largo del país, con el principal objetivo de expandir la matrícula, garantizar un mayor margen de permanencia y terminalidad e incluir en el sistema a los sectores más postergados. En lo concreto, esta *democratización educativa* (Puiggrós, 1995; Torre y Pastoriza, 2002; Panella, 2003) se objetivó en la multiplicación de nuevos establecimientos, en la disposición de nuevas divisiones escolares, en la disminución de aranceles y, sobre todo, en la configuración de planes de becas para jóvenes y adultos. Esto permitió expandir el sistema de enseñanza de una manera sin precedentes y habilitar su acceso a grupos sociales antes excluidos (hijos de analfabetos, mujeres, inmigrantes, campesinos), retomando el anhelo reformista de principios del siglo XX (Riccono, 2019).

Aún así, tal vez el cambio más radical de esta primera etapa al interior del campo educativo haya sido la creación de la *Secretaría de Educación* en 1948 y su transformación —tras la Reforma Constitucional— en el *Ministerio de*

Educación a partir de 1949. Para ello, se desdobló el antiguo *Ministerio de Justicia e Instrucción Pública* en dos jurisdicciones diferentes y se especificaron las atribuciones en materia educativa bajo una única órbita. Como consecuencia, se eliminó la *Dirección General de Escuelas y Cultura* y se reemplazó a los *Consejos Escolares* por Delegaciones Administrativas, las cuales, a partir del *Segundo Plan Quinquenal* (S.P.Q.), fueron nuevamente reemplazadas por un cuerpo de inspectores, so pretexto de mayor agilidad y eficacia. Asimismo, el *Consejo Nacional de Educación* fundado en 1881 se disolvió en la *Dirección General de Enseñanza Primaria* de acuerdo a una tendencia hacia la especialización y burocratización de todo el aparato educativo. Estos cambios significaban un fuerte impulso centralista mediante el cual, cada una de estas dependencias se sujetaban a la autoridad funcional y financiera unificada del nuevo Ministerio. A partir de entonces, las instituciones educativas comenzaron a recibir instrucciones precisas sobre la aplicación de los nuevos planes de estudio y el cuerpo docente comenzó a ser supervisado en pos de su *correcta* aplicación(8).

Sin embargo, la reforma más radical se produjo en los planes de estudio. Según lo advertido por el debate pedagógico de entonces, el *problema* del aprendizaje radicaba en la obsolescencia del modelo positivista y de los programas enciclopedistas liberales respecto a una marcada inaplicabilidad civil de los saberes adquiridos y, por

ende, a una profunda pérdida en la función socialmente transformadora de la educación. Por el contrario, se discutía la idea de que la Escuela deba ser un lugar en el cual se adquirieran conocimientos y saberes prácticos, no-enciclopédicos, para que el alumno pudiera utilizarlos y aprovecharlos en su *praxis* civil cotidiana. Es decir, se buscaba construir un sentido *integral* del conocimiento sobre la base de una «educación» entendida como un factor clave del desarrollo nacional (Riccono, 2019) que, por ello, debía erradicar su condición disciplinar e individual heredada del modelo anterior y comprometerse con el progreso nacional y colectivo; un saber *contextualizado* que perfore la frontera académica, se abra a los intereses *reales* de la sociedad civil e impulse la construcción de una cultura *nueva, moderna* y —en el contexto de una acelerada transnacionalización de la actividad científica e intelectual— también *soberana*.

Estos cambios se llevaron a cabo oficialmente desde 1948 con Oscar Ivanissevich a cargo de la *Secretaría de Educación* y se continuaron luego en 1949 desde el Ministerio con la conformación de una *Comisión Revisora de Programas*. Desde allí, uno de los espacios curriculares en el que operaron mayores transformaciones fue *Instrucción Cívica*, al cual se incorporaron referencias a la *urbanidad* (respeto, pulcritud, elegancia, conducta en la escuela, en el hogar y en los espacios públicos), a la moral cristiana y al sentimiento patriótico con un fuerte objetivo de formar «trabajadores» al servicio del

modelo económico industrialista, de Dios y de la Patria. En este sentido, la Escuela funcionaba como un engranaje más del «sistema de resocialización peronista» (Somoza Rodríguez, 1997b): un espacio de formación moral y cultural en el que se adquirían competencias prácticas, técnicas y profesionales para desenvolverse tanto en la producción como en la vida cotidiana.

Si bien la transformación curricular de esta primera etapa incluía una clara intención regulativa, aún no incluía mensajes netamente político-partidarios ni abonaba al culto a la personalidad. Será recién a partir de 1950 con la gestión del ministro Méndez de San Martín que se impulsaría una renovación general en la reglamentación vigente por la cual se instaba a orientar los contenidos escolares y a confeccionar nuevos planes de estudio nacionales conforme a los valores y propósitos de la «nueva Argentina» ideada por el gobierno(9). Es el momento en que se renueva completamente el material didáctico oficial(10) para ajustarlo al proyecto peronista y se define un *texto único* obligatorio que, además de continuar con la orientación ideológica configurada por Iwanisewich, también incluyera contenido abiertamente partidario, con imágenes de los líderes y con referencias directas al modelo económico-político-social oficial. Paralelamente, mediante la Ley 14.126/52 se ordenaba la utilización de la autobiografía de Eva Duarte y la biografía oficial del presidente Perón(11) como libros de texto obligatorios para todos los niveles educativos de enseñanza media y

técnica nacional. Así, la regulación llegaba a un grado máximo de *eficiencia* en tanto que con la producción y distribución de libros de textos únicos oficiales y obligatorios se eliminaba la posibilidad de que los docentes impongan criterios pedagógicos propios o tergiversen el sentido del contenido permitido por el Ministerio.

Aunque estas medidas han operado en todos los niveles educativos, se han advertido mayores contrastes en el nivel superior.(12) Tal vez por tratarse de los principales espacios de investigación y desarrollo científico-tecnológico de la época (Comastri, 2015) y donde sus miembros elaboran significaciones histórico-sociales, mitos colectivos e identidades político-ideológicas (Graciano, 2005) es que las universidades han sido un objetivo concreto de intervención estatal para garantizar la difusión de los bienes culturales de la sociedad en servicio del *bienestar del pueblo*. Por ello, contrariamente a los parámetros científico-educativos hegemónicos luego de la Reforma de 1918 de un modelo disciplinar de una ciencia *libre* sostenida en el principio de la independencia institucional y académica, el Justicialismo comprenderá a la producción y a la transferencia del conocimiento como prácticas profesionales ampliamente vinculadas con la *praxis* civil histórica concreta y, por ello, supeditadas a las necesidades de la sociedad en su conjunto. Con esto se buscaba vincular al conocimiento científico/ tecnológico/ académico con los objetivos de un modelo de desarrollo nacional integral y colectivo

e impugnar su carácter *elitista, oligárquico e individual*.

En este sentido, la *Universidad Obrera Nacional* creada por la Ley 13.229/48 como expresión del proceso de modernización industrial basado en la sustitución de importaciones (Álvarez de Tomassone, 2000), se proponía el objetivo general de formar «trabajadores» a nivel federal, capacitados integralmente (*i.e.*, no estrictamente de manera técnica). Esto era parte de una estrategia política más amplia orientada a intervenir en el diálogo capital-trabajo (Koc Muñoz, 2018) que se expandía también al nivel primario con la conformación de cursos de pre-aprendizaje y misiones monotécnicas y al nivel medio con las *escuelas-fábrica* y las escuelas industriales. De allí que este tipo de universidades *populares* (Dussel & Pineau, 1995) que construían conocimientos técnicos pero también saberes vinculados a lo laboral y a lo sindical, hayan sido la principal manifestación de un proyecto sobre el «conocimiento» que, a la vez que democrático, también debía estar orientado al desarrollo socio-político-económico-científico de la Nación.

Sin embargo, esta atención puesta en la educación superior también explica de algún modo la consecuente búsqueda de control político-ideológico de sus actores (Mangone y Warley, 1984). Ante ello, en 1947 se sanciona la nueva Ley universitaria 13.031/47 que establecía que los rectores universitarios serían designados directamente por el Poder Ejecutivo y los decanos, por el *Consejo Directivo* de cada facultad (aunque con

aprobación del rector). Por su parte, la representación estudiantil en el *Consejo* quedaba limitada a un solo miembro con voz pero sin voto, elegido por *sorteo* entre los diez alumnos del último año con mejores calificaciones. Asimismo, se disponía la creación del *Consejo Universitario Nacional* integrado por miembros del Ejecutivo y por los rectores con la función de regular la actividad universitaria, en lo referido a lo científico-educativo como también a lo político. (13)

De esta manera, este programa general de centralización y contextualización científico-educativo sostenido por un discurso antienciclopedista del conocimiento, no sólo condujo a la disminución de las fronteras institucionales (por cuanto se reafirmaba el sentido social del conocimiento), sino que también habilitó la desaparición del límite entre las actividades estrictamente epistemológicas. Esto explica en parte que para la visión dominante de la historiografía sobre el tema, la *contextualización* haya sólo significado una *negación* a la «autonomía» institucional, profesional y académica (Buchbinder, 2011; Halperin Donghi, 1962; Plotkin, 1996. (14)

Sin embargo, lo antes visto evidencia que, si bien el Estado ha incurrido en un progresiva y cada vez más estricto control político de los planes de estudio en todos los niveles del sistema científico-educativo, también su *contextualización* ha incidido en eliminar el enciclopedismo y en darle un sentido práctico al conocimiento. Esto advierte una doble orientación en el modelo científico-educativo propuesto por cuanto que, al

tiempo que impulsa una direccionalización del conocimiento para hacerlo funcional al progreso científico, moral y cultural de la Nación, también constituye y expande un formato ideológico cada vez más estricto sobre sus instituciones y sus actores. En otras palabras: el modelo científico-educativo justicialista parece definirse por una *contextualización* de carácter regulativo y formativo complementario-simultáneo.

Descripción del corpus y análisis teórico-metodológico

En lo siguiente reconstruyo un *corpus* de textos escolares autorizado por el *Ministerio de Educación Nacional* que circuló en las escuelas públicas argentinas entre 1952 y 1955. Por lo general, la bibliografía académica especializada se ha interesado en explicar el funcionamiento del texto verbal en la construcción política de las estrategias de lecto-aprendizaje. En este sentido se ha fundamentado la cooperación de este material didáctico con la asimilación del proyecto político peronista mediante su exclusiva referencia a obras de gobierno y su insistencia en un personalismo explícito (Plotkin, 1996). Sin embargo, el privilegio otorgado al texto verbal ha llevado a ignorar el potencial *formativo* de las expresiones visuales que también lo integran, desvalorizando no sólo su carácter pedagógico sino también, político-performativo. En efecto, si bien han sido analizadas aleatoria y circunstancialmente, no existen trabajos académicos que se hayan propuesto

una actualización interpretativa integral y específica de las configuraciones significantes visuales del material didáctico justicialista.

Una primera observación ha advertido la amplia gama de propuestas formales con la que fueron resueltas estas ilustraciones. Esta condición plásticamente heterogénea —debido a la ausencia de un único autor empírico responsable del diseño y, por ello, producto del trabajo colectivo en el taller gráfico de cada editorial⁽¹⁵⁾— ha dificultado su integración al interior de un estilo único. Sin embargo, como su contenido ideológico era regulado por la autorización del *Ministerio de Educación de la Nación*, las ilustraciones presentan una coherencia semiótica y una solidaridad temática entre ellas que permite unificarlas bajo un mismo objetivo. En base a ello, se ha procedido a seleccionar, entre todo el material recolectado aquellos textos que explicitan modos de producción signíca al interior de un diálogo con la tradición visual de la cultura argentina y que, por ello, presentan un común arco de *topics* vinculado a la sincronización semiótica de los términos clave «trabajador», «justicia social» y «nación». Desde allí, la definición final del conjunto abona a su capacidad para habilitar cualitativamente el análisis de la manipulación signíca operada para direccionalizar el conocimiento, redefinir los significados públicos y, por ello, de emprender una discusión en torno al modelo socio-cultural nacional oficial

La primera imagen expuesta aparece en el libro *Despertar* de 1953 (Figura 1). Allí

se reproduce la estilización de una figura femenina en posición frontal que extiende los brazos y abre sus manos con una actitud de *resguardar* a un grupo de figuras humanas de diversa segmentación social, género y edad, reproducido en menor tamaño. Este motivo central presenta una vestimenta similar a un *quitón* griego con gorro frigio: atributos que remiten por convención visual a la representación tradicional de la «república» clásica. Sin embargo, las unidades combinatorias que conforman los sintagmas «constitución» y «justicialista» amplían las competencias de lectura y fuerzan su identificación hacia interpretaciones más cercanas a una idea de «justicia». Esta manipulación semiótica, por la cual lo que debiera ser inferido como la «justicia» se presenta asociada a motivos visuales ampliamente legitimados de la iconografía republicana no es inocente en cuanto a que con ello, el texto visual busca asimilar contenidos nucleares a interpretantes plenamente civiles y desde ellos postular contenidos molares ampliados.

Ahora bien, un análisis más detallado de los modos de producción signíca permite abrir dos recorridos inferenciales complementarios. En principio, (1) la estilización hiperbólica de la figura capital (y la consecuente diferencia de tamaño entre las demás) produce perceptivamente una vectorialización que configura dos espacios textuales bien definidos (arriba/abajo) y que refuerza la posibilidad de leer una cierta oposición entre dos mundos semióticos dentro del mismo texto (humano-material/divino-espiritual). La ubicación de este motivo en

un espacio intratextual superior respecto al resto le connota un sentido *suprahumano* y, por ello, *celestial* que advierte la convocatoria de competencias de lectura religiosas. Esta idea es reforzada por el espectro de color azul bajo que la rodea y que se reconoce dentro de la tradición visual católica como una «mandorla», ampliamente legitimada para referirse a seres de naturaleza divina/divinizada. Pero también, (2) la disposición de las figuras en el texto producen una vectorialización de profundidad (adelante/atrás) que, combinada con la reproducción de sus brazos abiertos, pareciera haber sido producida en actitud de *escotar* a las demás. Esta construcción signíca de *abrir el manto con las manos para contener y resguardar* parece estar receptando contenidos nucleares ampliamente convencionalizados de la tradición iconográfica mariana, en su advocación de la Virgen de la Misericordia. Por tanto, el texto está dando claros indicios [(1) y (2)] de que esta figura central pareciera estar connotada con una dimensión divina/divinizada de fuerte referencia católica.

Estos contenidos nucleares también están presentes en otro texto del mismo libro (Figura 2) en el cual se estilizan diversos estereotipos de figuras humanas. La disposición de estas figura produce una vectorialización direccional (izquierda/ derecha) asociada a la idea de un *avance en conjunto*. La estilización de las figuras maneja tipos cognitivos ampliamente convencionalizados por la cultura que permite reconocerlas por *ratio facilis* como «ancianos», «enfermos»,

«pobres» y «niños», en adición a las unidades combinatorias que forman el sintagma «olvidados» y que le orientan el sentido. Por su parte, la «mano» se encuentra en una relación tipo/espécimen más compleja. Aún así, al operar sobre ella los mismos modos de producción sígnica que antes habían sido dispuestos para la «justicia» (i.e. la hiperbolización, la vectorialización espacial), se provoca en ella nuevamente una idea supraterrrenal que ahora también es reforzada por su co-textualidad. De seguir con esta lectura, sería posible afirmar que la estilización de esa «mano» refiere también, aunque aquí por *ratio difficilis*, a la «justicia». Por ello, desde estos mismos modos de producción sígnica detectados, ambas figuras parecieran evocar campos tópicos asociados a una idea de sacralidad común. De esto se desprende que (en una primera aproximación) ambos textos estén postulando *campos tópicos* cercanos a una idea de «justicia» como protección/amparo divino.

En otra fuente visual detectada (Figura 3), las referencias católicas parecieran ser más literales. Allí se estiliza a un grupo de figuras humanas de género masculino. Estas figuras parecen dirigir su atención a la estilización de una estrella amarilla de cinco puntas que refiere fuertemente al motivo de la «estrella de Belén», ampliamente convencionalizado en la iconografía navideña para indicar la llegada del Mesías. Este recurso aparece más explícito en otra ilustración (Figura 4) en la cual, si bien no se presenta un motivo de explícita referencia bíblica, el procedimiento sígnico por el cual el

motivo de la «luz», estilizado a modo de *rompimiento de gloria* en conjunción con la estilización de la «paloma», parece estar receptando contenidos nucleares de una enciclopedia religiosa que sirven para inferir la idea de un *advenimiento sagrado* o (más específicamente, desde una lectura católica) de la *venida del Espíritu Santo*.

Ahora bien, siguiendo el orden lógico de la interpretación, se advierte que todas estas estilizaciones están implicadas con un conjunto de vectorializaciones que producen nuevas y precisas instrucciones de lectura. En la Figura 3, la reproducción vectorializada de la «estrella de Belén» produce a medio camino entre la *ratio facilis* y la *ratio difficilis* una idea de movimiento (izquierda/derecha) que es acompañada por la vectorialización producida (a) la disposición corporal de las figuras, (b) la dirección del brazo de la figura humana que sostiene el martillo y (c) la estilización del «camino». El mismo modo de producción sígnica aparece en las Figuras 3, 4 y 5 por la manera de posicionar las figuras humanas en el espacio textual, similar a lo dispuesto en (a). Este dinamismo reproducido en todos los casos es coherente con la enciclopedia religiosa que receptaba pero tiende a reforzar los *topics* y orientarlos a contenidos ahora asociados a una idea *divina* de una «justicia» que *guía* a la humanidad. Si esta idea general de *avance* fuera entendida como un estímulo programado, bien podría pensarse además la disposición política del texto a generar con estos procedimientos semióticos una respuesta comportamental

en su/s lector/es.

Sin embargo, la junción de estilizaciones de distinta naturaleza (divina/terrenal) que se da en los casos hasta aquí relevados, produce una dinámica intersignica que anima en todos ellos una actualización de la «justicia» no sólo como entidad sagrada sino también (en su vinculación signica con la «humanidad») como *proyecto social*. Esta disposición de la expresión permite inferir la intención textual de ampliar las aptitudes de lectura previstas hacia nuevas enciclopedias de tradición civil/secular. En este sentido, otro texto producido en el ya citado libro *Despertar* de 1953 (Figura 5) presenta nuevamente esta combinación productiva de enciclopedias. Allí se produce una vectorialización ascendente de estilizaciones de figuras humanas masculinas, cuyos atributos y vestimenta permite identificarlos como «trabajadores» según la convención iconográfica legitimada por la tradición visual del *Movimiento Obrero*. Por su parte, se estiliza también una figura femenina con atributos republicanos como los «laureles» que, tal lo analizado en sus co-textos, infiere nuevamente a la personificación de la «justicia».

Por lo visto hasta aquí, en todos los textos del *corpus* parecieran mantenerse los mismos modos de producción signica antes denunciados, conforme a la producción intencionada de las mismas inferencias en la lectura; incluso las vectorializaciones espaciales (arriba/ abajo) han sido replicadas en función de los mismos fines de connotar *sacralidad*. Sin embargo, la diferencia

de naturalezas (divina/terrenal) que producía la vectorialización espacial (arriba/abajo) en los anteriores casos, aquí es neutralizada por la estilización de la «escalera», en cuyo caso, lejos de terminar infiriendo una *distancia* entre los dos espacios textuales, termina por impulsar una idea literal de «ascenso social», *fisicamente* (humanamente) posible. Esto es, los mismos modos de producción que antes orientaban la lectura de la «justicia» hacia inferencias del tipo «guía divina de la humanidad», aquí producen interpretantes más cercanos a una idea laica de «movilidad social ascendente». De esto se desprende que los contenidos nucleares de tradición católica —si bien presentes— hayan sido *desplazados* hacia configuraciones signicas en las cuales se mantiene la misma orientación semiótica, pero secularizada.

En la Figura 6 se produce la misma doble producción de estilizaciones. Allí se detecta los mismos modos de producción signica nuevamente convocados para reproducir dos figuras humanas, cada cual connotada con sendos atributos que las definen como «justicia» y «trabajador». Sin embargo, aquí la disminución de la vectorialización espacial (arriba/abajo) y su reemplazo por una vectorialización de profundidad (adelante/atrás), provocan la supresión de cualquier posible diferencia de naturalezas entre ambos motivos para reforzar la idea de una relación más simétrica, temporal y *humana*. Es decir, la vinculación de ambos signos por contigüidad produce aquí otra vez una desviación en el proceso

inferencial, por medio del cual se deriva interpretativamente la lectura hacia una mutua implicación semiótica entre los signos que nuevamente termina secularizando la interpretación católica original. Si se piensa este mismo camino inferencial para la Figura 7 se advierte que el lugar *sagrado* que antes estaba reservado para la «justicia» (en la cima de la «escalera» y por ello, en un espacio textual *alto*), ahora es ocupado por la estilización de un «trabajador» que siempre se produjo sobrealorado moralmente y que progresivamente se explicita más (Cfr. Figura 8).

Una última instancia de lectura advierte en el *corpus* la recurrente producción de estilizaciones tales como la «bandera» (cfr. Figuras 5, 7, 10), el «escudo» (cfr. Figura 5), la «escarapela» (cfr. Figura 6) y un fuerte uso semiótico del color celeste y blanco (cfr. Figuras 1, 6). Estas incorporaciones sgnicas no son menores en tanto que terminan reorientando las instrucciones de lectura previstas por los textos para impulsar la inferencia hacia campos semióticos nacionalistas. Si a este recorrido inferencial se lo piensa además inscripto en el contexto de un modelo centralizado cada vez más imponente, podría además detectarse una intencionalidad partidaria

Desde lo expuesto anteriormente, el *corpus* aquí definido evidencia insistir en la postulación de contenidos nucleares ampliamente circulantes en la cultura argentina de las décadas de 1940 y 1950 arraigados en la tradición visual católica y obrera para postular en conjunto a un lector modelo *popular*, no-erudito en

materia doctrinal teologal. Esta condición parece ser coherente con el sector etario y el desarrollo cognitivo de la etapa escolar en la que circularon. Sin embargo, estos contenidos se presentan en todos los casos interceptados con campos semióticos de impronta nacionalista que terminan reorientando la lectura hacia interpretantes civiles y republicanos. Por todo ello, una actualización integral y co-textual del *corpus* habilita la detección de tres campos tópicos generales y complementarios: (a) «la *nación* Argentina moderna, industrial y tecnificada», (b) «la *justicia social* salvadora de la humanidad» y (c) «el *trabajador* actor socio-político privilegiado».

Reflexiones finales

La actualización de las fuentes visuales realizada en este estudio —si bien acotadas, significativas— explicita la tematización recurrente en los textos escolares de un arco de problemáticas convocado a postular, discutir y expandir una idea de «trabajador» socio-político-económicamente posicionado en el nuevo modelo oficial de una «nación» industrializada, sobre la base de un sentido específico de «justicia» configurado en dialogo con la tradición católica, social y obrera. Esta manipulación sgnica orientada a la creación y afirmación de una nueva fuerza social industrial habilita a fundamentar la intención de una regulación epistémica desde el *programa estético* oficial hacia el progreso económico, moral y cultural de la Nación que coincide con un simultáneo

direccionamiento político-ideológico hacia las bases de un nacionalismo social cristiano secularizado. De esta manera, la lectura integrada del *corpus* al interior de las discusiones abiertas por la bibliografía metatextual, me permite confirmar la doble orientación de la *contextualización* del conocimiento operada durante el *Primer peronismo*, por cuanto que al tiempo que se lo direccionaliza, también se lo controla ideológicamente. En otras palabras: la regulación que operó en todos los niveles científico-educativos implicaba «tanto el control político como también la reorganización civil sobre los fundamentos discursivos del nacionalismo popular» (Graciano, 2005:53); *i.e.*, implicaba la orientación del conocimiento para asistir al desarrollo científico-tecnológico-industrial del país y simultáneamente su regulación para formatear ideológicamente a la sociedad civil. De esto se desprende que el accionar del Justicialismo en materia científico-educativa no pueda resumirse a una simple *imposición* de principios doctrinarios y partidarios sino que deba incluirse en un *programa epistemológico-educativo* más complejo de estrategias múltiples y sincrónicas.

Considerando entonces que parte de este *programa* se ha definido desde fuentes estético-visuales en su carácter de *sistemas modelizantes secundarios* (Lotman y Uspensky, 1978), estos resultados explicitan también la existencia de un diálogo entre estética-conocimiento-política. En este sentido, la tradición del *Primer Programa Semiótico* (Mancuso, 1990, 1995, 2005, 2010) ya ha puesto en vínculo teórico tales

términos en una reflexión sobre la cultura que la entiende como *praxis signica* y, por ello, como espacio de despliegue de tramas simbólicas compartidas. Esta condición habilita a atender al «conocimiento» en su *semiotividad* y, en tanto que *interpretación* y *simbolización* del Mundo, en su *esteticidad*; desde allí, se definirá a la «cultura» como un campo donde se dirimen los significados y, por ello, como un espacio signico de permanente discusión. Así, una lectura de los resultados al interior de estos lineamientos teóricos, habilita inferir los alcances de una articulación interesada y operativa entre los *programas epistémico-educativo* y *estético* oficiales configurados por el *Primer peronismo*, en su mutua cooperación para redefinir los significados públicos y, por ello, para expandir su proyecto político.

Así planteados, estos hallazgos advierten una continuidad con la tradición del modelo sarmientino en base a una «educación popular» (Sarmiento, 1849) que, al tiempo que reconoce su función social en el desarrollo económico-cultural de la Nación, también explicita su carácter político como parte activa en la concreción de un proyecto de Nación. En este sentido, el «*Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal*» (Puiggros, 1990) mitrista-sarmientino se fundaba como una instancia de *formación* de *ciudadanos*, de *civilización* de la *barbarie* y también, por ello, como un factor necesario (aunque no suficiente) de *igualdad*. Esta importancia civil que detentaba la «educación» explica el interés de la *Generación del 80* en desplazarla del interior de la familia hacia

la esfera pública como un asunto de injerencia primordialmente estatal. Así, la *democratización* del sistema educativo implicaba para este modelo un fuerte carácter político por ser funcional a los objetivos del desarrollo y del progreso del país y, por ello, a los propósitos ideológicos del Estado-Nacional liberal. Es decir, la *dignidad* de la Nación podía ser elevada solo por una instrucción pública democráticamente accesible e igualitariamente recibida por toda la población. Por ello Sarmiento creía que la Escuela influiría de forma decisiva en la transformación de la Argentina, conformando una república de ciudadanos con habilidades técnicas y culturales que pudieran garantizar el progreso nacional y social al que aspiraban.

Tal vez el modelo epistemológico-educativo del Justicialismo y la pedagogía del proyecto liberal sarmientino difieran en la orientación de sus respectivas *normalizaciones (contextualizaciones)*; en el caso estudiado, ya no dentro del modelo liberal de la *Generación del 80*

sino al interior de un nacionalismo social católico progresivamente secularizado. Sin embargo, la vinculación entre ambos modelos desde parámetros regulativos puestos en acto desde el sistema de educación-aprendizaje, demuestra que cualquier tipo de direccionalización del conocimiento deriva necesariamente en una consecuente *homogeneización* social y, por ello, en una formatividad ideológica en la sociedad civil que siempre es funcional a la expansión de los proyectos políticos dominantes. Esto es así porque una «educación» tendiente a eliminar la anomalía conlleva a regular la indeterminación y, por lo tanto, a suspender la producción de cualquier conocimiento nuevo que presente la posibilidad de una fractura. De este modo, toda «educación» que proscriba la diferencia se torna una mera confirmación de lo ya sabido, una postulación de conocimientos subordinados y obedientes al sentido común y, por tanto, funcionales a la hegemonía.

Notas:

(1) Licenciado en Artes (orientación artes plásticas) (FFyL-UBA) y Profesor de escuela media y superior en Artes (orientación artes plásticas) (FFyL-UBA). dmassariol.uba@gmail.com
Pertenencia institucional: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA)

Doctorando en *Historia y Teoría de las Artes* (ITHA-FFyL, UBA/CONICET). (Dir: Dr. Hugo R. Mancuso; Co-Dir: Dra Alejandra Niño Amieva). Licenciado en Artes con orientación en artes plásticas (FFyL-UBA). Profesor de escuela Media y superior en Artes (FFyL-UBA). Becario del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Profesor adjunto de *Metodología de la Investigación en Artes* y de *Metodología de la Investigación científica* (Cátedra Dra. Alejandra Niño Amieva., Universidad del Museo Social Argentino (UMSA). Profesor adjunto de *Historia del Arte V, siglos XVIII y XIX*, (Cátedra Lic. Marcelo Adrian Giménez Hermida., Universidad del Museo Social Argentino (UMSA). Profesor titular de *Teoría sociopolítica* y

Educación, Teorías del Arte I, Historia de las Artes visuales II (Latinoamericano), Historia del Arte contemporáneo (Escuela Superior de Bellas Artes “Regina Pacis”). Coordinador del Área de Investigación (Escuela Superior de Bellas Artes “Regina Pacis”).

(2) Proyecto para optar por el título de *Doctor en Historia y Teoría de las Artes*: «El programa estético oficial peronista y la construcción de su “hegemonía” (1946-1952)». Dir.: Dr. Hugo R. Mancuso; Co-Dir.: Dra. Alejandra Niño Amieva. Radicado en *Instituto de Teoría e Historia del Arte “Julio Payró”* (ITHA-FFyL); financiado por el *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas* (CONICET).

(3) *Vide vgr.* Doyon 1984; del Campo 1983; Gaudio & Pilone 1988; Germani 1971, 1973, 1978; Horowicz 1985; Murmis & Portantiero 1971; Rotondaro 1971; Torre 1990.

(4) *Vide vgr.* Ciria, 1980, 1983, 1985; De Ipola, 1982, 1989; Plotkin, 1993, 1994, 1995; Piñero Iñiguez, 2013; Sigal y Verón, 1982, 2003.

(5) *Vide vgr.* Aboy, 2005; Rolim Capelato, 1998 D’Arino Arignoli, 2006; Gené, 2008; Indij, 2012.

(6) *Vide vgr.* Artundo 2008; García, 2011; Giunta, 2001; Siracusano 1999; Weschler, 1998, 2012.

(7) *Cfr.* Eco 1975, 1979a, 1979b, 1984, 1997; Mancuso & Niño Amieva 2011, 2015, 2016; Massariol 2019.

(8) Ante esto último, se ha advertido un fuerte aumento de sumarios docentes durante este período como consecuencia del incumplimiento de las disposiciones ministeriales (Fiorruci, 2012). De igual manera, se ha sostenido que en el nivel superior se habrían multiplicado las renunciaciones, desvinculaciones, jubilaciones de oficio y exoneraciones a docentes y las suspensiones y expulsiones a estudiantes (Riccono y Martínez Del Sel, 2012). En este sentido, el sumario y la denuncia se habrían constituido como «dispositivos burocráticos regulativos» desde los cuales se instrumentaba la presencia del Estado, no tanto como ejercicio de castigo sino más bien como una instancia mediadora de resolución de conflictos (Fiorruci, 2013) aunque también han habilitado huelgas y enfrentamientos en los turnos de exámenes que demostraban la férrea oposición de los estudiantes (Riccono y Martínez Del Sel, 2012).

(9) El artículo 47° de la Resolución Ministerial de 1951, por la cual se reglamentaba la producción de textos de lectura para la enseñanza primaria, propone entre sus condiciones didácticas, técnicas y literarias: «a) que [los textos] respondan a las nuevas concepciones pedagógicas, de acuerdo con el plan didáctico que consulte la orientación de los programas en vigencia; b) que [los textos] se inspiren en la orientación espiritual, filosófica, política, social y económica de la nueva Argentina y en el sentido histórico de la nacionalidad, para fortalecer en el niño argentino la voluntad de servir a la patria, a la familia y a la humanidad» (Cfr. Plotkin 1994).

(10) Desde finales de siglo XIX hasta la mitad del siglo XX no hubo variaciones en las políticas educativas públicas referidas a los soportes materiales de la enseñanza. Textos escolares que habían sido diseñados, evaluados y autorizados entonces seguían estando en vigencia en el campo educativo de la década de 1940 sin ningún tipo de revisión, a pesar

de la normativa vigente que exigía controlarlos por el *Consejo Nacional de Educación* por plazos de a cinco años. En 1943 se produjo una primera instancia mínima de actualización de acuerdo con una reglamentación de 1941 que instruía incluir ilustraciones patrióticas. Este incipiente cambio derivó en que hacia 1946 se discutiera un proyecto de ley para reconfigurar fuertemente la currícula y producir un *texto escolar único* que estuviera regulado y editado por el Estado Nacional pero pensado y diagramado por concurso público. Aunque el proyecto no fue aprobado en aquella instancia, el plan del *texto único* sería establecido por resolución ministerial en 1949, pero sólo para primer grado. Recién en 1950 se impulsará una renovación profunda de los contenidos curriculares y de las estrategias educativas conforme a los valores de la «nueva Argentina» ideada por el gobierno; de allí que el material didáctico que circuló por las escuelas hasta entonces hayan sido —amén de sus mínimas modificaciones— el mismo de tradición liberal, planificado en el siglo XIX.

(11) Se trata de la autobiografía *La razón de mi vida* (1951) de Eva Duarte y la biografía *Perón 1895-1942: preparación de una vida para el mando* (1953) escrita por Enrique Pavón Pereyra,

(12) La relación entre las universidades nacionales y el gobierno peronista no debe circunscribirse a la *Universidad de Buenos Aires*. Coll Cárdenas, M. (2005) por ejemplo, ha demostrado que las dinámicas propias de la relación entre la UBA y el gobierno peronista, tal como fueron tradicionalmente presentadas, no se adecuan a la experiencia de la *Universidad Nacional de La Plata* (UNLP) en la cual la relación fue marcadamente distinta. Lo mismo plantean las investigaciones de Vanella L. y Tagashira R. (2009) para la *Universidad Nacional de Tucumán* (UNT).

(13) En este sentido, la actividad política quedaba incompatibilizada para cualquier miembro del claustro docente y estudiantil y sólo se podía discutir en sesión cuestiones referidas a los planes de estudio (Cfr. Pronko 2000).

(14) Al respecto, Hernán Comastri ha afirmado que «las imágenes y discursos a través de las cuales se constituyó y reprodujo la memoria nos hablan del proceso mediante el cual esta comunidad [*la comunidad científica de la década de 1940*] se dio a sí misma una identidad específica, un sentido común y una genealogía que legitimó socialmente su necesidad de autonomía respecto del poder político» (2015:54). Por su parte, Julián Dércoli ha sostenido que «[a partir de la Reforma de 1918] se construyó una definición de autonomía en la cual era central la independencia con respecto al gobierno y al Estado. De tal manera, que esa idea de autonomía (como no-injerencia del Estado) se convierte en el prerrequisito para definir si una universidad era democrática o no» (2018:67). En otras palabras, la «autonomía» que parece ser *negada* por el Estado durante este período es aquella que la generación de 1940-1950 inscribió en el humanismo y el reformismo universitario de principios de siglo XX, desde la cual se ha defendido la capacidad de sus actores para fijar sus metas de forma *libre*, sobre dogmáticas de originalidad e independencia histórico-social. Desde entonces, esta significación se ha erigido como la forma hegemónica de interpretar al «conocimiento» y, por ello, a las instituciones científico-educativas.

(15) La mayor cantidad de textos escolares fueron publicados por la Editorial Kapeluzs, aunque también se han registrado un número restringido de textos editados por Estrada, Fidelius y Lasserre. La merma en la cantidad de textos editados por otras firmas se debe, en particular,

a su rechazo a ajustarse a la normativa impuesta y, por ello, a la prohibición de sus textos para circular como material didáctico.

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ DE TOMASSONE, D. (2000). *Universidad Obrera Nacional-Universidad Tecnológica Nacional, la génesis de una universidad (1948-1962)*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de la UTN.

APPLE, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.

ARTIEDA, T. y Cañete, H. (2009). «Escenas de lectura en los textos “peronistas” 1946-1955». En: Spregelburd y Linares (org.), *La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján.

BERROTARÁN, P. (2003). *Del plan a la planificación. El estado durante la época peronista*, Buenos Aires: Imago Mundi.

BUCHBINDER, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires: Sudamericana.

CAMMAROTA, A. (2010). «El ministerio de educación durante el peronismo: ideología centralización y racionalización administrativa». En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, XV, 63-92. [Citado: 06/10/19].

CIRIA, A. (1983). *Política y Cultura Popular: La Argentina peronista (1946-1955)*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

_____ (1985). *Partidos y poder en la Argentina moderna (1930-1946)*. Buenos Aires: Hyspamerica.

COMASTRI, H. (2015). *La política científica en el primer peronismo. Discursos e imaginarios sociales (1946-1955)*. Tesis de doctorado. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y letras.

CORBIERE, E. (1999). *Mama me mima, Evita me ama: la educación argentina en la encrucijada*. Barcelona: Sudamericana.

CUCUZZA, H. (1996). *Historia de la Educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Davila.

CUCUZZA, H. y Pineau, P. (2002). *Del catecismo colonial a La razón de mi vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

DÉRCOLI, J. (2018). «La autonomía universitaria en debate: experiencia, relatos, tradiciones y su impacto en la historiografía». En: *ED Revista electrónica*; V, 1, Enero-Junio, 65-74. [Citado: 06/10/19].

DOYON, L. (2006). *Perón y los trabajadores. Los orígenes del sindicalismo peronista (1943-1955)*. Buenos Aires: Siglo XXI.

DUSSEL, I. y Pineau, P. (1995). «De cuando la clase obrera entro al paraíso: la educación

técnica estatal en el primer peronismo». En: Puiggros, A. (Dir.). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna.

ECO, U. (1975). *Tratado de semiótica general*, Barcelona: Lumen, 2000.

_____ (1979b). «Perspectivas de una semiótica de las artes visuales». En: en *Criterios* [en línea], La Habana, 2007, 25-28:221-233.

_____ (1984). *Semiótica y filosofía del lenguaje*, Barcelona: Lumen.

ESCODÉ, C. (1990). *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Tesis doctoral. Buenos Aires: Instituto Di Tella.

FELDMAN, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.

FINOCCHIO, S. (2009). *La escuela en la Historia Argentina*. Buenos Aires: Edhasa.

FIORRUCI, F. (2012). «El campo escolar bajo el peronismo». En: Revista Historia de la Educación latinoamericana. 14, 18, 139-154, enero – junio 2012.

_____ (2013). «La denuncia bajo el peronismo: el caso del campo escolar». En: *LatinAmerican Research Review*, 48, 1, 2-23.

FREIRE, P. (1997). *Política y educación*. México: Siglo XXI.

GARCÍA, A. (2008). «Textos escolares: Las Malvinas y la Antártida para la Nueva Argentina de Perón». En: *Anthitesis* [en línea], II, 4, 1033-1058. [Citado: 06/10/19].

GENÉ, M. (2008). *Un mundo feliz. Imágenes de los trabajadores en el primer peronismo (1946-1955)*. Buenos Aires: FCE, 2008.

GERMANI, G. (1971). *Política y sociedad en una época de transición*. Buenos Aires: Piados.

_____ (1978). *Autoritarismo, Fascismo y populismo*. Buenos Aires: Temas.

GHIO, A. (2016). *El peronismo en la escuela: un análisis lingüístico-discursivo de los manuales de historia argentina*. Buenos Aires: Biblos.

GIROUX, H. (1998). *Estudios culturales, pedagogía crítica y Democracia Radical*. Madrid: Popular.

GRACIANO, O. (2005). «La universidad argentina durante los primeros gobiernos peronistas (1945-1955)». En: Girbal Blacha, N. et Al. *Perfiles históricos de la Argentina peronista (1946-1955). Intelectuales, política y discurso*. La Plata: Al margen.

GVIRTZ, S. (1991). *La politización de los contenidos escolares y la respuesta de los docentes primarios en los primeros gobiernos de Perón - Argentina 1949-1955*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.

HALPERÍN DONGHI, T. (1962). *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires: Eudeba.

HOROWICZ, A. (1985). *Los cuatro peronismos*. Buenos Aires: Hyspamérica.

JAMES, D. (1990). *Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina*.

Buenos Aires: Sudamericana.

KOC Muñoz, S. (2018). «Reforma, peronismo y universidad obrera: un análisis comparativo en torno a dos modelos universitarios». En: *Archivos de Ciencias de la Educación* [en línea], XII, 14. [Citado: 06/10/19].

LOTMAN, I. y USPENSKY, B. (1978). «Sobre el mecanismo semiótico de la cultura». En: *Semiosfera III*, Madrid:Cátedra, 2000. Pp.168-193.

MANCUSO, H. (2005). *La palabra viva. Teoría textual y discursiva de Michail M. Bachtin*, Buenos Aires: Paidós.

_____ (2010). *De lo decible. Entre semiótica y filosofía: Peirce, Gramsci, Wittgenstein*. Buenos Aires: SB.

MANGONE, C. y WARLEY, J. (1984). *Universidad y peronismo (1946-1955)*. Buenos Aires: CEAL.

MURMIS, M. & PORTANTIERO, J. (1971). *Estudio sobre los orígenes del peronismo*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

OSSENBACH, G. y Somoza Rodríguez, M. (2001). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED.

PANELLA, C. (2003). «Una aproximación a la enseñanza secundaria durante los primeros gobiernos peronistas (1946-1955)». En: *Anuario del instituto de Historia Argentina*, 3, 139-157.

PAREYSON, L. (1954). *Estética. Teoría de la formatividad*. Turin: Edizioni di filosofía.

_____ (1966). *Conversaciones de estética*, Madrid: Antonio Machado Ed., 1987.

PASTORIZA, E. y Torre, J. (2002). «La democratización del bienestar en los años peronistas». En: TORRE, J.C. (ed.). *Nueva historia argentina (VIII): Los años peronistas*. Buenos Aires: Sudamericana. Pp. 257-312.

PERRUPATO, S. (2013). «Historiografía y educación peronista: un estado de la cuestión sobre historia de la educación durante el primer peronismo». En: *Historia y Espacio* [en línea], 40, 149-165, febrero-junio. [Citado 06/10/19].

PETTITI, M. (2006). «Una aproximación al sistema educativo primario argentino durante el peronismo. El caso de la provincia de Buenos Aires». En: *Vegueta* [en línea], 9, 63-76. [Citado: 06/10/19].

PLOTKIN, M. (1994). *Mañana es San Perón: Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista 1946-1955*. Buenos Aires: Ariel.

PINNEAU, P. (1997). «De zoológicos y carnavales: las interpretaciones sobre la Universidad Obrera Nacional». En: Cucuzza, H. (dir). *Estudios de Historia de la educación durante el primer peronismo (1943-1955)*. Buenos Aires: UnLu

PINEAU, P., DUSSEL, I. y CARUSO, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires. Paidós

- PIÑEIRO IÑIGUEZ, C. (2013). *Perón: la construcción de un ideario*. Buenos Aires: Ariel.
- PRONKO, M. (2003). *Universidades del trabajo en Argentina y Brasil*. Montevideo: Cinterfor.
- PUIGGRÓS, A. (1995). *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna.
- _____ (2003). *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- QUINTANA, R. y Manrupe, R. (2016). *Afiches del Peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- RICCONO, G. (2015). «La universidad argentina en la voz de Perón: sus discursos sobre educación superior». En: *Horizontes Sociológicos* [en línea]; III, 6, 9-27. [Citado: 06/10/19].
- RICCONO, G. y MARTÍNEZ Del SEL, V. (2012). «Universidad y Peronismo: *Un análisis de los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires entre los años 1943 y 1955*». En: Tercer congreso de estudios sobre el peronismo (1943-2012). Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.
- ROMERO, L. (2004). *La Argentina en la escuela: la idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ROSSI-LANDI, F. (1972). *Semiótica e ideología*, Milán: Bompiani.
- ROTONDARO, R. (1971). *Realidad y cambio en el sindicalismo*. Buenos Aires: Pleamar.
- SIGAL, S. y Verón, E. (1982). *Perón, discurso político e ideología*. México: Siglo XXI.
- SOMOZA RODRIGUEZ, M. (1997a). «Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y Hegemonía en Argentina». En: Cucuzza, H. *Estudios de la historia de la educación durante el primer peronismo. 1943-1945*. Buenos Aires: Los libros del riel.
- SOUTHWELL, M. (2012). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires: FLACSO Argentina. Homo Sapiens Editorial
- STORTINI, J. (2004). «Historia y política. Producción y propaganda revisionista durante el primer peronismo». En: *Prehistoria* [en línea], VIII, 8, primavera 2004, 229-249. [Fecha de consulta: 06/10/19]
- TEDESCO, J. (1980). *La educación en Argentina (1930-1955)*. Buenos Aires: CEAL.
- TORRE, J. (1990). *La vieja guardia sindical. Sobre los orígenes del peronismo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- VOM HAU, M. 2010). «Unpacking the School: Textbooks, Teachers, and the Construction of Nationhood in Mexico, Argentina, and Peru». In: *Latin American Research Review*, 44,III,127-154, January 2010.
- WIÑAR, D. (1970). *Poder político y educación. El peronismo y la comisión nacional de aprendizaje Industrial*. Buenos Aires: Instituto Di Tella.

Fuentes visuales (corpus)

BRUNO, L. (1953). *Despertar. Libro de lectura para cuarto grado*. Buenos Aires: Kapelusz.

GARCÍAde, L. (1953b). *Obreritos. Libro de lectura para segundo grado*. Buenos Aires: Kapelusz.

GUTIERREZ BUENO, A. (1954). *Comienza el día. Libro de lectura para segundo grado*. Buenos Aires: Estrada.

PICOLLO, N. (1954). *Cajita de música. Libro de lectura para primero superior*. Buenos Aires: Estrada.

La documentación narrativa como estrategia para re-pensar la enseñanza del Algebra en carreras de Ingeniería

Narrative documentation as a strategy to reconsider Algebra teaching in Engineering careers

María Laura Distéfano¹, María Carmen Quercia²

Resumen

En este artículo presentamos algunas reflexiones acerca de la enseñanza de la Matemática a partir de la documentación narrativa de una clase desarrollada en la primera asignatura de Algebra de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

En este registro identificamos ciertos aspectos de la práctica docente que merecen ser revisados con el propósito de que los estudiantes logren genuinos aprendizajes al vivenciar una actividad matemática que los invite a explorar, representar, elaborar conjeturas y validar procedimientos y resoluciones.

De esta forma, nos proponemos avanzar en el conocimiento de la buena

Summary

In this paper we present some thoughts about the teaching of Mathematics from narrative documentation of a class developed in the first Algebra course, which is taught for engineering careers at the Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

In this registry, we identify some aspects of teaching practice that deserve to be reviewed in order for students to achieve genuine learning by experiencing a mathematical activity that invites them to explore, represent, conjecture, and validate procedures and resolutions.

Thus, we propose to advance in the knowledge of good university teaching in the framework of the work carried

enseñanza universitaria en el marco del trabajo que desarrolla el Grupo de Investigación Enseñanza de la Matemática en Carreras de Ingeniería de la mencionada Universidad.

Palabras clave: Narrativa; Práctica Docente; Algebra

out by the Teaching Mathematics in Engineering Careers Research Group of the aforementioned University.

Keywords: Narrative; Teaching Practice; Algebra

Fecha de Recepción: 31/07/2020 Primera Evaluación: 05/08/2020 Segunda Evaluación: 22/09/2020 Fecha de Aceptación: 30/10/2020

1. Introducción

El inicio de la vida universitaria genera numerosos desafíos al estudiante, no sólo desde el punto de vista de los conocimientos sino también de los hábitos que debe adquirir y las habilidades que necesita desarrollar para transitar exitosamente su formación académica. Los ingresantes a las carreras de Ingeniería no escapan a esta realidad.

Cuando consideramos este horizonte formativo, observamos que la entrada y el tránsito por el primer año se presentan para cada estudiante como un momento crucial en cuanto a la construcción de su propio proyecto de estudio. Cada uno de ellos se enfrenta a un cambio de prácticas muy importante. Además de su vínculo con el conocimiento científico, se modifica su relación con los docentes: por un lado, debe comprender que una determinada cantidad de ellos integran una misma cátedra y cumplen diferentes funciones y, por otro, percibe que esperan de él tanto una actitud positiva hacia el estudio, como una mayor autonomía para tomar decisiones al respecto.

Por nuestra parte, los docentes confiamos en que los estudiantes podrán afrontar en forma independiente los estudios superiores poniendo en acto ciertas estrategias adquiridas (o no) en su escolaridad.

Así, muchos de los problemas relativos al estudio de la Matemática que aparecen particularmente en las carreras de Ingeniería, incluyendo los más “visibles”

como los índices de lentificación y/o de deserción en los primeros años, pueden ser explicados en términos de contradicciones y discontinuidades o cambios bruscos entre los contratos didácticos vigentes en el Nivel Secundario y en el Nivel Universitario y que son propios de cada una de ellos (Fonseca Bon, 2004). Dichos contratos rigen el tipo de prácticas matemáticas que pueden desarrollarse y la forma como dichas prácticas pueden llevarse a cabo en cada institución.

La rigidez y la “receta” como método son características del Nivel Secundario, perdiéndose de vista muchas veces el sentido del conocimiento matemático que se está estudiando. En consecuencia, no hay cuestionamiento sobre la justificación de las técnicas que se utilizan, los resultados que éstas proporcionan y el alcance y pertinencia de los mismos.

De esta manera, las ideas que cada estudiante construye durante su historia escolar, perduran aún luego de la aprobación del módulo introductorio “Aproximación a la Matemática”, siendo éste uno de los tres que integran el requisito de carácter obligatorio “Introducción a la Ingeniería”.

Estas dificultades, entre otras, son analizadas por el Grupo de Investigación en Enseñanza de la Matemática en carreras de Ingeniería (GIEMI), perteneciente a la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata, con la finalidad de mejorar la enseñanza de esta ciencia en el citado contexto institucional.

En esta Facultad los planes de estudios, en continua actualización, están orientados a brindar a los graduados una sólida formación en ciencias básicas (matemática, física, química e informática), en ciencias de la ingeniería en general y en la especialidad elegida en particular (eléctrica, electrónica, electromecánica, alimentos, materiales, industrial, mecánica, química, computación e informática).

En el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) hay consenso en cuanto a que el ingeniero no sólo debe saber, sino también saber hacer. El saber hacer implica la puesta en funciones de una compleja estructura de conocimientos, habilidades, destrezas, etc., lo cual supera la mera adquisición de contenidos. Este cambio de paradigma requiere ser reconocido expresamente en el proceso de aprendizaje, de manera que las trayectorias didácticas incluyan las actividades que permitan su desarrollo. En esta línea, CONFEDI (2017) ha aprobado el documento titulado Marco conceptual y definición de estándares de acreditación de las carreras de ingeniería, sentando las bases para reemplazar lo normado hasta el momento para carreras de ingeniería (Resoluciones del Ministerio de Educación 1232/01 y 1054/02, entre otras).

Recientemente, el nuevo escenario marcado por CONFEDI condujo a la Propuesta de Estándares de Segunda Generación para la Acreditación de Carreras de Ingeniería en la República Argentina, expresada en 2018 en el “Libro

Rojo de CONFEDI”, presentado a la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. En dicho documento se precisaron diez competencias genéricas de egreso del ingeniero, clasificadas en Competencias Tecnológicas y Competencias Sociales, Políticas y Actitudinales, además las Competencias Específicas de Egreso por carrera, con sus respectivos descriptores de conocimiento.

En este complejo contexto, no obstante, sostenemos que el plan integral de formación matemática de un estudiante de las carreras de Ingeniería exige un renovado proyecto de estudio pues, en el camino, encontrarán objetos matemáticos desconocidos, diferentes problemas y distintas técnicas para producir y para incorporar de manera sistemática. Estudiar requiere, por parte del alumno, reconocer que no se puede aprender sin un trabajo personal, ya que resulta insuficiente ver y escuchar la actividad matemática de otros para desarrollar la propia.

Resulta necesario entonces pensar en algunas cuestiones: ¿son espontáneas estas acciones de los alumnos para aprender a estudiar Álgebra? ¿o estas prácticas deben ser enseñadas? Si deben ser enseñadas, ¿cómo? En este sentido, ¿interpela cada docente su propia práctica? De hacerlo, ¿cómo?

En este sentido, los integrantes de GIEMI analizamos en este trabajo una experiencia que se ha desarrollado en la cátedra Álgebra A.

2. Fundamentación teórica

Cuestionar la propia práctica nos invita a pensar: ¿es responsabilidad exclusiva del estudiante su éxito o su fracaso en el estudio de la Matemática?, ¿existirá algún lazo entre la situación de fracaso de un alumno y la relación que establece con el saber matemático a lo largo de su trayectoria escolar y/o universitaria?, ¿las dificultades que encuentra en el estudio de esta asignatura son transitorias o permanentes?, ¿cómo incide en la construcción del conocimiento matemático el tratamiento que un profesor hace de los contenidos en el aula de cada nivel educativo?, ¿necesita un docente para enseñar esta materia otros conocimientos además de los propiamente disciplinares?, ¿o son ellos suficientes?

En los últimos años, los trabajos de numerosos autores enmarcados en perspectivas interpretativas y críticas (Ricoeur, 1984; Bruner, 1988; Jackson, 1998; McEwan, H. y Egan, 1998), muestran de clara manera las características específicas que adopta el acercamiento a estas cuestiones mediante enfoques narrativos. En este sentido, la metodología cualitativa contribuye a configurar un inédito y potente enfoque del conocimiento en la enseñanza pues la narrativa, como herramienta para la construcción de los discursos, nos da voz a los profesores asumiendo que nuestra práctica está histórica y socialmente determinada.

Se ha producido entonces un cambio sustancial en el estudio de la

enseñanza al pasar del interés por un conocimiento generalizable al interés por un conocimiento ideográfico, práctico y personal, expresado mediante relatos, metáforas e imágenes, entre otros.

Es así que, a fines de 1960, se instala un debate que no es sólo epistemológico sino ideológico y político, ya que atañe también al poder y al control del conocimiento: quién elabora conocimiento sobre la enseñanza, de qué forma el conocimiento elaborado en un determinado contexto es transferido a otros, cuál es la relevancia de los distintos tipos de conocimientos para mejorar la acción.

Tomando como punto de partida el trabajo de Jackson (1968), emerge fuertemente una perspectiva de racionalidad práctica en la que se produce una liberación de las ideas impuestas por el positivismo al reconocer el valor del conocimiento propio de los profesionales de la enseñanza, que se obtiene del análisis de su práctica, y que pasa a ser considerada una fuente fundamental para la producción de conocimiento.

Según Jackson, las tareas de enseñanza van más allá del “dar clase”, pues también abarcan ese conjunto de acciones menos visibles y poco reconocidas socialmente como son la planificación y la evaluación de las actividades que se desarrollan en el aula. Es decir, la enseñanza, en sentido amplio, engloba todas las acciones que los profesores realizamos para facilitar el aprendizaje de los alumnos antes, durante y después de la interacción en el aula. En

este sentido, Jackson distingue tres tipos de enseñanza, según la temporalidad y la presencia o ausencia de los alumnos.

a) La *enseñanza preactiva*, que tiene lugar antes de la interacción en el aula. Los profesores estamos solos o con otros profesores, planificamos y programamos.

b) La *enseñanza interactiva*, que acontece durante la interacción en el aula. Los docentes estamos con los estudiantes en el aula y realizamos la enseñanza propiamente dicha.

c) La *enseñanza postactiva*, que sucede después de la interacción en el aula. Los profesores estamos fuera del aula y reflexionamos sobre su práctica, habitualmente, en encuentros con otros docentes.

Las enseñanzas preactiva, interactiva y postactiva están íntimamente interrelacionadas.

Para profundizar en estas ideas generales y poder analizar la práctica docente en Matemática, tomamos en cuenta los aportes del Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemática (EOS), desarrollado por Dr. Juan Godino, Dra. Carmen Batanero y Dr. Vicenç Font (Godino, Batanero y Font, 2008, 2019). En este marco consideramos una de las nociones teóricas que componen el EOS: la Idoneidad Didáctica. Esta se concibe como un criterio general de adecuación

y pertinencia de las acciones de los diferentes actores educativos, de los conocimientos puestos en juego y de los recursos usados en un proceso de estudio en Matemática.

El siguiente sistema de componentes o dimensiones identificados en esta perspectiva constituye una guía para el análisis y la reflexión sistemática de los procesos de enseñanza y de aprendizaje con el propósito de su mejora progresiva:

1. *Idoneidad epistémica*: corresponde al grado de representatividad de los significados institucionales previstos o implementados, respecto de un sistema de referencia.

2. *Idoneidad cognitiva*: expresa, antes de comenzar el proceso de instrucción, si lo que se quiere enseñar está a una distancia razonable de lo que saben los estudiantes y, luego, si los aprendizajes logrados se acercan a los que se pretendían enseñar.

3. *Idoneidad interaccional*: permite determinar si el intercambio ha contribuido a resolver dudas y dificultades de los estudiantes.

4. *Idoneidad mediacional*: refiere al grado de adecuación de los recursos materiales y temporales necesarios para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

5. *Idoneidad emocional*: habilita tratar el grado de implicación (en cuanto a interés y a motivación) de los alumnos en el proceso de estudio.

6. *Idoneidad ecológica*: posibilita valorar la adaptación del proceso de

estudio al proyecto educativo de la institución en cuestión, las directrices curriculares, las condiciones del entorno social y profesional, etc.

Desde el enfoque adoptado aquí, queremos avanzar en el conocimiento de la buena enseñanza, la cual se relaciona, según Litwin (1998) con “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (p. 97). Según esta autora, favorecer estos procesos implica una elaboración compleja por parte del docente para tratar los contenidos de su campo disciplinar.

Dado que la construcción de competencias en el futuro ingeniero es un proyecto colectivo en el que cada asignatura debe realizar su contribución, concebimos desde esta perspectiva una situación de enseñanza acorde al momento institucional que se está transitando.

3. Diseño metodológico

El objetivo general del proyecto de investigación que estamos desarrollando en el marco del GIEMI consiste en analizar y valorar la dimensión de la Idoneidad Didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las asignaturas de Matemática en la Facultad de Ingeniería.

Para ello abordamos un enfoque interpretativo, en el marco de la investigación cualitativa dado que destacamos el valor y la importancia de estudiar las clases en su transcurrir, lo cual implica tener en cuenta las acciones, decisiones e intervenciones de los

docentes en sus clases (Litwin, 2012).

Hemos utilizado en esta oportunidad la narrativa de la clase que se desarrolló un día de abril de 2018, pues consideramos que

la documentación narrativa (...) es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientadas a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que todos los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus experiencias educativas. (Suárez, 2007, p.71).

Este documento fue elaborado por una de los seis profesores adjuntos de la cátedra Álgebra A de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que en adelante llamaremos P. Esta asignatura es obligatoria para todas las ramas de la Ingeniería, se sitúa en el primer cuatrimestre del primer año del Plan de Estudios y se ofrece su recursado en el segundo cuatrimestre. En cuanto al grupo de estudiantes que conformó la clase observada, estuvo integrado por 37 alumnos de ambos sexos, cuya edad promedio es de 19 años.

Para dar cuenta de los resultados y discusiones que ofrece el tratamiento de la narrativa, entramos en un relato lo que surge del análisis de este documento en diálogo con los marcos teóricos de referencia.

4. Resultados

En este trabajo reflexionamos a la luz de los marcos teóricos elegidos acerca de la práctica docente a propósito de la enseñanza de la Combinatoria Simple a partir del análisis de la narrativa de la profesora P.

La elección de este contenido la realizamos considerando las dimensiones epistémica, cognitiva y ecológica de la Idoneidad Didáctica, dado a que el tratamiento de los temas que componen el área *Combinatoria* resulta de gran importancia en las carreras de Ingeniería. Esto se debe a que es la base de la Matemática Discreta y, por lo tanto, se constituye en la raíz de otras ramas de la Matemática como la Teoría de Números o la Teoría de la Probabilidad y también de otras Ciencias que se estudian en este ámbito académico.

4.1 Antes de la clase

El inicio de la narrativa de la profesora P caracteriza en términos claramente subjetivos la fase que Jackson denomina preactiva:

Todo inicio compromete la duda, la incertidumbre, un caos muchas veces imposible de describir, pero generalmente, lleva a una pregunta que marca el comienzo... ¿Por qué pensar una clase diferente a la clásica de teoría-práctica para el tratamiento de la Combinatoria Simple en las carreras de Ingeniería? Y así aparecen otras cuestiones ligadas a ella que la nutren, la debilitan, la potencian, la atenúan... ¿Es por su importancia para el estudio de otras asignaturas en

este ámbito académico? ¿O porque las prácticas que se ponen en acto al resolver problemas referidos a este contenido favorecen el desarrollo de las competencias que tan ávidamente se nombran en el Plan de Trabajo Docente de Algebra A? ¿O tal vez por todos estos asuntos a la vez?

Es importante empezar... pensar una secuencia de problemas que permita a los estudiantes la construcción del sentido de la Combinatoria Simple, tanto en forma grupal como individual. También enmarcarla en un contexto que les sea familiar a fin de habilitar la exploración, la representación y la elaboración de conjeturas como prácticas previas a la validación. Ummm... ¡Ya sé! Las elecciones del centro de estudiantes... Las cantidades involucradas entonces deben ser pequeñas para que la actividad matemática deseada aparezca... Luego tengo que pensar las intervenciones posibles para "tironear" de las ideas de los chicos y dar, a partir de ello, estatus matemático al conocimiento que estuvo circulando en esa instancia de trabajo. ¡Titánica tarea me espera!

En este relato identificamos un complejo entramado donde la idoneidad epistémica, la cognitiva, la interaccional, la mediacional, la emocional y la ecológica se solapan para convertirse en el punto de apoyo a partir del cual realizamos la planificación de la clase.

Esta hipótesis de trabajo se encuentra en las Actas del XXI Encuentro Nacional y XIII Internacional de Educación Matemática en Carreras de Ingeniería

(XXI EMCI) bajo el título Hacer Matemática en el inicio de las carreras de Ingeniería. La planificación de una clase de Álgebra. (Quercia y otros, 2018). En ella se encuentra tanto la secuencia de problemas como los probables procedimientos de resolución de los estudiantes, las intervenciones docentes viables y los posibles errores de los estudiantes, entre otras cuestiones.

4.2 En el devenir de la clase

Según la caracterización propuesta por Jackson, en la enseñanza interactiva, la profesora P está con los estudiantes en el aula y realiza la enseñanza propiamente dicha. En los momentos interactivos, en los que la simultaneidad, la imprevisibilidad y la incertidumbre determinan muchas de las decisiones que ella toma, resultó necesario pensar cómo registrar todas aquellas cuestiones que posibilitarían la reflexión posterior sobre la práctica.

Para ello consideramos aquí los estudios acerca de la narración en la enseñanza abordados por Bruner (1988) que permitieron, fundamentalmente, identificar el origen de muchas de las dificultades de la comprensión de los estudiantes. La modalidad narrativa se ocupa de las intenciones de las acciones de las personas y por ello busca la abstracción no con niveles cada vez más lógicos de pensamiento, sino con formas cada vez más comprensivas.

En la puesta en aula, P realiza una narrativa para poder así interpretar pedagógicamente lo sucedido y, a partir

de ello, interpelar la propia práctica con el propósito de que los estudiantes logren genuinos aprendizajes matemáticos. Esta narración nos permite tomar conciencia de algunos de los problemas de la enseñanza de la matemática y así reconocer el verdadero sentido del aporte de la pedagogía y de la didáctica para comprender la tarea docente.

La “lectura” de lo sucedido en la clase una vez finalizada, a la luz de las variaciones narrativas y no sólo de las estructuras de la matemática, nos permite averiguar si se enseña aquello que es legítimo y posible para ser enseñado.

La profesora P relata:

El día llegó...ya estoy en el aula... trato de traer a mi cabeza lo que escribí en esa planificación y que me permitió imaginar la “película” de esta jornada... ¿Serán estas versiones parecidas? ¿Demasiado parecidas? ¿Diferentes? ¿Muy diferentes?

La clase comienza...explico a los estudiantes cómo se desarrollará... resolverán problemas en pequeños grupos a partir de los conocimientos que tengan disponibles... las resoluciones a los problemas que se presentarán son libres, pudiendo utilizar diagramas, esquemas, tablas o un relato describiendo la forma de resolución. Anticipo que todos los grupos pasarán al pizarrón a explicar su resolución...

“Si no va a explicar hoy, ¿podremos resolver estos problemas como dice usted?”, pregunta tímidamente un estudiante...y este planteo interpela mi práctica por completo... ¿los alumnos

sólo reproducen mis resoluciones? ¿o intentan que las propias se parezcan a ella? ¿no se animan a ensayar una posible respuesta sin mi aprobación? ¿cómo estudian matemática? Con estas dudas sigo la clase....

Esta reflexión nos invita a pensar acerca de una preocupación que a menudo compartimos los profesores: “los alumnos no estudian” o “los alumnos no saben estudiar”. Pero, ¿qué significa realmente estudiar matemática? ¿Cómo lo entienden los alumnos? ¿Debe cada docente comprometerse en orientar el estudio de los alumnos? Las dificultades que percibimos de los alumnos al “estudiar matemática” ¿podrían ser tratadas en algún sentido en la clase? ¿en la clase de teoría? ¿en la de práctica? ¿o habrá que repensar esta estructuración de las clases?

Esta última pregunta se entrama con otra cuestión acerca de la cual reflexiona la profesora P: las interacciones entre los estudiantes en la clase.

Doy a los chicos fotocopias con los enunciados de cinco problemas y a continuación leo en voz alta el primer problema. El grupo se ordena y hay entonces un punto de partida para el trabajo. Al finalizar la lectura indico que disponen de 15 minutos para resolver el primer problema.

Cuento...en total hay 37 estudiantes. Dos estudiantes quieren formar un grupo solos, pero les indico que se sumen a un grupo que tenía 4 integrantes. En total quedan formados 7 grupos con las siguientes cantidades de estudiantes: uno

de 4, tres de 5 y tres de 6.

No observo mucha discusión ni intercambio entre los alumnos de cada grupo. La mayoría de los estudiantes no interactúan con los restantes del grupo, están como aislados, y son pocos los que me llaman para consultar alguna que otra cuestión. Los dos estudiantes que se agregaron a un grupo armado no se integran, están aislados, uno se “sumergió” en el apunte teóricos, pasa hojas, mira... El otro mira su hoja en blanco. En otros casos, se ve que dentro del grupo los estudiantes interactúan de a dos. Los grupos se formaron por cercanía de cómo estaban sentados. Esto da cuenta de que probablemente no se conocen con el resto de estudiantes con los que les tocó formar el grupo, y eso inhibe el intercambio entre pares.

Camino entre los grupos y, aunque no me llaman para consultarme nada, me acerco a cada grupo y converso con ellos preguntando cómo van en la resolución... percibo que esperan una clase tradicional...

En mi “película” los estudiantes interactuaban con fluidez, discutían...se trataba casi de una trama épica...

La profesora P pone aquí de manifiesto uno de los grandes retos que un docente encuentra al enseñar matemática y que tiene que ver con promover las interacciones que se producen en la clase. En este sentido, consideramos que para aprender matemática es necesario resolver problemas y las situaciones a tratar serán verdaderos problemas en la medida que impliquen desafíos

que permitan a los estudiantes poner en juego los saberes de los cuales disponen a la vez que los muestran insuficientes, para modificarlos y reorganizarlos y así establecer nuevas relaciones a fin de lograr avances en dichos conocimientos. Sin embargo, para aprender, además de resolver problemas, es necesario reflexionar en torno a estos, es decir, discutir en la clase las ideas que aparecieron a propósito de esa resolución, que se confronten las producciones que surgieron, que se intente comprender la resolución de un compañero, que se argumente acerca de los procedimientos utilizados y los resultados obtenidos.

Estos momentos son espacios didácticos donde interviene un saber específico y es en relación con dicho saber que se desarrollan las discusiones. La organización de estos momentos por parte del docente toma como ejes aspectos de saberes matemáticos propiciando la participación de los alumnos en términos de comunicaciones y argumentaciones en relación con dichos saberes. En este sentido, las intervenciones del docente se constituyen en un aspecto de su práctica sobre el cual resulta imprescindible pensar y así lo hace la profesora P.

Camino entre los grupos y, aunque no me llaman para consultar alguna que otra cuestión, me acerco a cada uno de ellos y converso con los integrantes preguntando cómo van en la resolución. La ansiedad crece a medida que escucho sus breves respuestas en bajo tono de voz.... me pregunto: ¿qué estarán haciendo? Intento mirar de reojo, para que no se note.... veo poco sin mis anteojos para ver de cerca...

(...)

Pregunto a otro grupo de qué otra forma resolvieron el problema. Nadie responde y vuelvo a preguntar: ¿lo hicieron así? La respuesta obvia y cómoda para ellos: Sí. ¡Qué floja mi intervención! Intento traer entonces a mi mente unas posibles que aparecían en mi hipótesis de trabajo...pero no pensé ninguna, me parece, de este tipo, tan cerrado. Luego coordino las dos formas de resolución propuestas, intentando construir con ellos las asociaciones posibles.

(...)

Después de un breve intercambio con los estudiantes y de proponer la resolución, paso al inciso c) del problema. Pregunto si algo de lo que está escrito en el pizarrón puede utilizarse para la resolución del problema que se plantea en este inciso. Nuevamente, muestro la conexión entre lo propuesto en cada problema, en la búsqueda de similitudes o diferencias.

Vuelve a contestar el mismo alumno de adelante, que propone parte de la solución. Pregunto a los demás estudiantes cómo seguir. Contesta una alumna, escribo lo que me indica. Vuelve a aparecer entre los estudiantes la duda entre sumar o multiplicar los resultados que surgen de análisis parciales. Para cada respuesta que dan los estudiantes, repregunto por el porqué de diferentes maneras. La clase se pone interesante.... al menos para mí y para la mayoría de los estudiantes... porque se van gestando argumentaciones, y también me sirve para constatar si contestan al azar o

tienen un razonamiento previo sobre la respuesta que dan.

(...)

¡Ay! Ahora sí.... tengo que pensar mis intervenciones...no se parecen a las que anticipé en la planificación...a no desesperar...al ruedo....rescato lo dicho por este estudiante y lo entramo e identifico con los procedimientos de los ítems ya resueltos....¡lupi!

Interesante momento éste...y lo aprovecho para invitar a los chicos a bucear en el apunte de la cátedra para que encuentren en qué página está el desarrollo teórico de los conceptos utilizados en la clase.

(...)

Cinco minutos más tarde comienza la puesta en común del ejercicio 2. Pregunto en qué se parece y/o en qué se diferencia este problema con el anterior. En este caso, en el problema se propone una permutación en círculo. De la interacción con los estudiantes aparece el hecho de que se diferencia del anterior en que ahora no hay ni primero ni último entre los elementos a permutar. Represento la situación a través de una figura en la que dispone cruces sobre una circunferencia, simulando las personas distribuidas en torno a una mesa redonda. Pienso.... debería haber invitado a un estudiante a hacerlo...¿no?

Sigo interactuando con los estudiantes y aparece la idea de dejar a un invitado "fijo" como estrategia para iniciar el conteo. Aporto una idea.... que con los 4 invitados restantes se puede hacer una permutación y de ahí paso a que estas

permutaciones se pueden calcular con la fórmula $P_n^c = (n-1)!$ Ups.... ¡Otra vez! Me traiciona la ansiedad porque quiere atraparme el tirano tiempo nuevamente.... debería haber invitado a un estudiante a plantear su propio procedimiento para luego intervenir...

El docente tiene diferentes intervenciones según los momentos de la clase: propone a sus estudiantes que expliciten los conocimientos y procedimientos utilizados, organiza los debates a propósito de los conocimientos en juego, genera espacios de análisis de procedimientos y soluciones erróneas, somete a discusión una nueva estrategia, ofrece orientaciones para que los alumnos retornen al problema, registra lo nuevo para que pueda ser reutilizado, evoca lo realizado en clases anteriores, entre otras. Desplazar

Estas actividades exigen al docente alejarse del lugar central que ha ocupado históricamente dentro del aula y favorecer la formación de un ambiente en el que los estudiantes encuentren las condiciones adecuadas para el quehacer matemático. Así, les brindará la posibilidad de explorar, conjeturar, volver con una mirada crítica sobre las actividades que se vayan desarrollando, procesar la información, diseñar técnicas y estrategias para obtener soluciones, detectar errores proponiendo momentos de autoevaluación y discutir sus producciones con sus compañeros.

Estas prácticas que desarrollan los alumnos se constituyen en el punto de apoyo para que el docente pueda realizar la institucionalización. Para

ello, de la puesta en común, en la que se confronten distintas soluciones, el profesor deberá extraer aquello que las relaciona. La institucionalización supone entonces que el docente establezca relaciones entre las producciones de los alumnos y el saber cultural que se pretende enseñar, y no debe reducirse a una presentación del saber cultural en sí mismo, desvinculado del trabajo anterior en la clase. La institucionalización devuelve a los alumnos el producto de su trabajo pero también les señala lo que se ha enseñado y que empezará a ser requerido por el docente, tal como la profesora P destaca en su narrativa.

Finalmente, institucionalizo el concepto de Permutación, indicando el nombre y la notación a utilizar. ¡Logré dar status matemático a ese conocimiento que circuló en la clase! ¡Al fin la “teoría” surge de la “práctica”!

La actividad matemática caracterizada aquí, tanto de los estudiantes como del docente, requiere un tiempo que, generalmente, difiere de los institucionales. Podemos observar esta cuestión en la narrativa de la profesora P.

El tiempo de la clase es tirano.... pasaron 25 minutos y sólo resolvimos un inciso del problema....

(...)

El tiempo vuelve a ser mi enemigo.... Falta media hora para terminar la clase.... propuse cinco problemas y resolvimos recién el primero. Indico a los chicos que comiencen a resolver el ejercicio 2. Si no le alcanza el tiempo para terminarlos, tendré que retomarlos en la próxima clase (por

lo que no podré dejar indicado que vean los videos correspondientes a este tema y darle un “cierre” a la cuestión) y si no los retomo, quedará truncado el desarrollo del tema bajo esta metodología de hacer surgir los conceptos de combinatoria simple. Tendré que “apurar” para que alcance la media hora que queda.... lejos está mi clase de la planificación que hice....bueno...hay que asumir que así es la cotidianeidad de la clase...compleja.... tamaño tema éste para reflexionar en el grupo la semana próxima...

(...)

“Apresuro” la tarea de los chicos para que terminen y así comenzamos la resolución en el pizarrón. Un alumno dice que él usó un diagrama de árbol para resolver este problema. Lo invito a pasar al pizarrón. El chico accede. ¡lupi! Utiliza el diagrama árbol que quedó de un problema anterior y, sin escribir nada, explica su resolución marcando ramas del árbol ya hecho.

(...)

Cierro la clase luego de esta institucionalización. Pasaron 10 minutos de la hora de finalización de la clase y no se llegó al problema 5... debo replantearme el tema de los tiempos...

A partir de las reflexiones de la profesora P tratadas aquí, ¿cómo pueden interpretarse a la luz de las teorías didácticas los aspectos de la práctica docente señalados con el propósito de mejorarla?

4.3 Luego de la clase

En la etapa posactiva, según Jackson, los profesores somos invitados a revisar las decisiones asumidas a partir del desarrollo de la clase. Si bien durante todo el proceso de enseñanza los docentes debemos tener una mirada atenta, es en este momento en el que se lleva a cabo la evaluación de lo realizado.

Por ello, en el GIEMI se analiza la narrativa anterior. Sólo esta necesidad de reflexión, de intervenciones deliberadas, contextualizadas y fundamentadas en conocimientos teóricos nos permite concebir las prácticas docentes como prácticas profesionales. Este encuentro tiene como protagonista a la incertidumbre...y así, más que ideas acabadas, surgen nuevos interrogantes:

La tarea propuesta, ¿dio lugar a las conceptualizaciones esperadas? Los estudiantes, ¿lograron un desempeño acorde a lo pensado? ¿Se escucharon las preguntas e interrogantes que manifestaron? ¿Se intervino acorde a lo que lo alumnos plantearon? ¿Quedaron pendientes aspectos de los procedimientos surgidos en la clase? ¿Fueron los tiempos asignados suficientes? ¿Se promovieron las discusiones entre pares? ¿Se dio status matemático al saber que se quiso enseñar a partir de las producciones de los estudiantes? En síntesis, ¿se alcanzaron los propósitos planteados en la planificación?

La idea consiste entonces en pensar qué tan cerca o qué tan lejos de la planificación se encuentra lo sucedido en la clase. Aparecen entonces varias cuestiones para analizar que se entranan

en la cotidianeidad de la clase: el estudio de los alumnos, las interacciones entre los alumnos, las intervenciones del docente y la distribución del tiempo.

Acordamos en el GIEMI que entendemos por estudio el trabajo personal del alumno. Esto incluye tanto las actividades que se despliegan en la clase bajo el dominio del docente como la resolución de la tarea y otros momentos de estudio. Nos preguntamos si en las asignaturas de primer año, además de ofrecer medios para que los alumnos estudien y aprendan en el aula, deberíamos proporcionarles algún tipo de estrategias para que puedan seguir estudiando fuera de ella.

En este sentido, por un lado, los profesores tendemos a veces a considerar el estudio fuera de la clase como una actividad privada del alumno y acerca de la cual no tenemos responsabilidad. Por otro, resulta difícil para los alumnos comprender la especificidad que adquiere el estudio en matemática en el nivel universitario, lo cual requiere mucho más que resolver ejercicios de la carpeta similares, aunque esta actividad está incluida en el estudio. Esta situación hace que estudien de manera independiente en muy escasos momentos y sus actividades se limitan al trabajo que se realiza en clase, lo cual produce una fuerte dependencia hacia el profesor.

Entendemos que estudiar un concepto involucra, entre otras cosas, relacionarlo con otros, identificar qué problemas se pueden resolver con este concepto y cuáles no, reconocer cuáles son

los errores más comunes que se han cometido en la clase como parte de la producción e identificar sus causas. Estudiar supone, pues, no solo resolver problemas sino también construir estrategias de validación, comunicar y confrontar con otros el trabajo realizado y reflexionar sobre el propio aprendizaje.

Desde esta perspectiva, los docentes debemos considerar como un objetivo de enseñanza el “enseñar a estudiar”. Esto implica proponer a los alumnos estrategias y actividades tanto en clase como fuera de ella que les posibilite generar su proyecto de estudio personal.

Respecto de las interacciones entre los estudiantes asumimos que se vinculan estrechamente con las intervenciones del docente y la organización del tiempo.

Entendemos que las discusiones entre pares contribuyen a la comprensión matemática y constituyen un punto de partida para la formalización de los conceptos. Además, producen en el alumno la necesidad de buscar sólidos argumentos para sostener en el intercambio sus hipótesis. Mientras tanto, los profesores debemos estar atentos a lo que dicen los estudiantes en estas discusiones ya que las mismas permiten tener información sobre cuáles son los conocimientos y los errores de los participantes. Es imprescindible que durante el trabajo de los estudiantes las intervenciones del docente tiendan a orientarlos, cuando sea necesario, hacia los propósitos planteados y así favorecer la formación de un ambiente en el que los alumnos encuentren las condiciones

adecuadas para “hacer” Matemática. Es decir, los docentes debemos darles a los estudiantes la posibilidad de explorar, de conjeturar, de volver con una mirada crítica sobre las actividades que vayan desplegando, de diseñar estrategias para obtener soluciones, de encontrar errores creando mecanismos de autoevaluación y de compartir y discutir sus producciones con sus compañeros. Para que esto suceda, los profesores no debemos resolver el problema propuesto sino, por ejemplo, recurrir a preguntas orientadoras, a una nueva lectura de la situación, a la evocación de situaciones anteriores que se relacionen con el problema en cuestión.

Asimismo, en el momento de la clase previsto para la puesta en común de las producciones de cada uno de los grupos resulta necesario que todos los integrantes discutan sobre el valor de verdad de las cuestiones planteadas en el trabajo previo y no solo algunos de ellos, como sucedió en la clase de la profesora P. De esta manera, los profesores estaremos en mejores condiciones de realizar la institucionalización, es decir, de mostrar que el concepto que se estuvo construyendo tiene un nombre y una simbología particular y establecer que, a partir de ese momento, debe llamársele de ese modo.

En relación a estas cuestiones, también identificamos en la narrativa que no todos los grupos ni todos los estudiantes tienen el mismo ritmo de trabajo, lo cual obstaculiza en algún sentido respetar la organización de los tiempos previstos para la clase. Generalmente, los tiempos

institucionales no son los mismos que los de la enseñanza ni los del aprendizaje.

Pensamos entonces que, si bien es fundamental que los docentes respetemos el ritmo y el tiempo que se necesitan para resolver las situaciones propuestas, debemos tomar decisiones durante la clase respecto de los tiempos a fin de priorizar la consideración de aquellas ideas que aporten al avance de los conocimientos de los estudiantes. Tenemos entonces que invertir más tiempo en aquellos problemas que implican un mayor compromiso cognitivo y menos tiempo en cuestiones más mecánicas. Así cada alumno podrá también modificar su propia relación con el tiempo para resolver el problema propuesto.

Estas reflexiones nos invitan a pensar en el diseño de propuestas más acordes al tiempo del cual disponemos o que puedan seguir siendo tratadas en la clase de práctica, lo cual exigirá una coordinada tarea entre los profesores que integran la cátedra.

Todas estas cuestiones nos interpelan nuevamente. Por ello, las compartiremos con todos los docentes que integran la cátedra. De esta forma, esperamos que el intercambio que se produzca pueda contribuir a dar algunas respuestas que, seguramente, serán provisionales y factibles de ser revisadas luego de cada clase.

5. Conclusiones

¿Qué aporta a la enseñanza del Algebra en Ingeniería las diferentes interpretaciones que surgen de la narrativa de la profesora P? ¿Cuáles son sus

alcances? ¿Y sus limitaciones?

Si bien cualquier respuesta siempre será provisoria, las reflexiones realizadas nos permiten analizar algunos conocimientos que debe poseer un profesor para enseñar Matemática en carreras de Ingeniería a la luz de ciertas líneas de pensamiento tanto de la práctica profesional docente como de la Didáctica de las Matemática.

A partir de ello podemos destacar la importancia de trabajar sistemáticamente en los momentos previos y posteriores a la práctica interactiva, ya que es allí donde se pueden analizar reflexivamente lo que se hace en los momentos de mayor incertidumbre y donde se pueden articular reflexivamente la teoría y la práctica.

En este sentido, valorizamos la importancia de la documentación narrativa como un instrumento que nos permite volver sobre lo actuado, en un intento de comprensión histórica de las acciones llevadas a cabo en el transcurso de la clase. Así, nos invita a repensar, potenciar y recrear aquellos aspectos que consideramos más relevantes a partir del trabajo pedagógico sobre un texto escrito por una profesora que integra la cátedra.

Además, su análisis socializado permite acercarnos a la comprensión del proceso de construcción del conocimiento profesional docente con el objetivo de mejorarla para que los estudiantes logren verdaderos aprendizajes matemáticos.

De este modo, quienes integramos el GIEMI pretendemos contribuir a que, progresivamente, no sólo nosotros, sino los docentes de la asignatura

Álgebra A nos constituimos en una activa comunidad de saber pedagógico. Esperamos generar así un espacio de referencia, consulta e intercambio con y entre los integrantes de otras cátedras de esta Facultad de Ingeniería para que toda esa rica experiencia de investigación pedagógica se constituya en un significativo material que favorezca la toma de decisiones pedagógicas y curriculares en esta institución educativa.

Al recuperar, interpretar y repensar los saberes prácticos que los docentes producimos a través de nuestro ejercicio profesional nos posibilitan comprender que, según Jackson, "...el proceso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala" (p.197).

Notas:

(1) Profesora en Matemática (UNMdP), Magister en Enseñanza de la Matemática en el Nivel Superior (UNT), Doctora en Enseñanza de las Ciencias – Mención Matemática (UNCPBA). Profesora Adjunta Exclusiva en la Facultad de Ingeniería de la UNMdP. Directora del Grupo de Investigación en Enseñanza de la Matemática en carreras de Ingeniería (GIEMI).

(2) Profesora en Matemática (UNMdP), Especialista en Investigación Educativa (UNT), Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje (OEI). Profesora Adjunta e integrante de GIEMI (Grupo de Investigación en Enseñanza de la Matemática en carreras de Ingeniería) en la Facultad de Ingeniería de la UNMdP. Capacitadora (Matemática, Secundaria) del ETR 19, DGCE, (Pcia de Buenos Aires).

Referencias bibliográficas:

BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa. Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) (2017). Marco conceptual y definición de estándares de acreditación de las carreras de ingeniería, Oro Verde, Entre Ríos, Argentina.

Consejo Federal de Decanos de Ingeniería CONFEDI (2018) Propuesta de Estándares De Segunda Generación para la Acreditación de Carreras De Ingeniería en la República Argentina "Libro Rojo De Confedi". Disponible en https://confedi.org.ar/download/documentos_confedi/LIBRO-ROJO-DECONFEDIEstandares-de-Segunda-Generacion-para-Ingenieria-2018-VFPublicada.pdf

FONSECA BON, C (2004). *Discontinuidades matemáticas y didácticas entre la Enseñanza secundaria y la enseñanza universitaria* (tesis doctoral). Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Industrial de Vigo Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Industrial de Vigo, Vigo, España.

GODINO, J. D., BATANERO, C. Y FONT, V. (2008). Un enfoque ontosemiótico del conocimiento y la instrucción matemática. *Acta Scientiae. Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 10, 7-37.

GODINO, J. D., BATANERO, C. Y FONT, V. (2019). The onto-semiotic approach: Implications

- for the prescriptive character of didactics. *For the Learning of Mathematics*, 39 (1), 37- 42.
- JACKSON, P. (1968). *Life in classrooms*. Nueva York: Rineheart and Winston Inc. Versión en español: Jackson, P. (1996). *La vida en las aulas*. Barcelona: Morata.
- LITWIN, E. (1998). La investigación didáctica en un debate contemporáneo. En Baquero, R. y cols. *Debates constructivistas*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- LITWIN, E. (2012). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- MCEWAN, H. y EGAN, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza., el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- QUERCIA, M.C., DISTÉFANO M.L., AZNAR, M. A. (2018). Hacer Matemática en el inicio de las carreras de Ingeniería. La planificación de una clase de Álgebra. Actas del XXI Encuentro Nacional y XIII Internacional de Educación Matemática en Carreras de Ingeniería (XXI EMCI). Villa María, Córdoba. ISBN 978-987-443322-0
- RICOEUR, P. (1984). *Tiempo y narrativa*. México: Siglo XXI.

La enseñanza de la geometría en la escuela secundaria argentina: análisis de un diseño curricular

The teaching of geometry at argentine high school: analysis of a curricular design

María de la Trinidad Quijano¹, Ana Rosa Corica²

SUÁREZ, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick, I. (comp.). *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Resumen

Este trabajo se ubica en la problemática del estudio de la geometría en la escuela secundaria. Diversos investigadores manifiestan la pérdida de presencia de la geometría en el aula y su estudio con poco sentido. A partir de la Teoría Antropológica de lo Didáctico se describe y analiza el Diseño Curricular de Educación Matemática para la escuela secundaria de Río Negro (Argentina). Se indaga acerca del lugar que ocupa la matemática, su enseñanza-aprendizaje y las praxeologías en torno al estudio de

analíticos. Se destaca que las nociones geométricas propuestas a estudiar se centran en la geometría euclidiana, focalizándose en la plana.

Palabras clave: diseño curricular; enseñanza; geometría; escuela secundaria.

Summary

This work is placed in the problem of the study of geometry at high school level. Several researchers remark the loss of presence of geometry in the classroom and its meaningless study. We describe and analyze the Curricular Design of Mathematics Education for the high school in Río Negro (Argentina) in the frame of the Anthropological Theory of the Didactic. We inquire about the place that mathematics occupies in the curricular design, its teaching-learning and praxeologies in the study of geometry. Our main results indicate that

la geometría. Los principales resultados indican que se aspira a modificar la enseñanza tradicional, particularmente con relación a la génesis del saber matemático: se pretende un estudio de la matemática con otras disciplinas, y con relación a la geometría se propone un estudio articulado entre los marcos sintéticos y

in the curricular design it is desirable to modify traditional teaching, particularly in relation to the genesis of mathematical knowledge. A study of mathematics linked to other disciplines is expected and in relation to geometry an articulated study between synthetic and analytical frameworks is suggested. We highlight

Fecha de Recepción: 21/08/2020
Primera Evaluación: 25/08/2020
Segunda Evaluación: 12/09/2020
Fecha de Aceptación: 06/10/2020

Introducción

La geometría favorece el trabajo propio de la actividad matemática así como con otras ciencias, permite un mejor conocimiento del espacio y es una fuente de modelos de las situaciones problemáticas de la vida cotidiana; promueve en los estudiantes la visualización, la comunicación, el pensamiento crítico, la intuición y el razonamiento inductivo y deductivo, entre otros. Es evidente la potencialidad de la geometría para su uso en diferentes campos de aplicación (Abrate, Delgado y Pochulu, 2006; Barrantes y Balletbo, 2012; Barrantes, Balletbo y Fernández, 2014; Bressan, Bogisic y Crego, 2000; Guillén, 2010). Sin embargo, pese a la presencia de la misma en los distintos diseños curriculares actuales de escuela secundaria, investigaciones recientes evidencian una disminución de su estudio en el aula y una pérdida del sentido de los saberes geométricos que se proponen enseñar (Abrate, Delgado y Pochulu, 2006; Gascón, 2003; Itzcovich, 2005; Olivero, Bosch y Gascón, 2017; Rojas y Sierra, 2018). Entre las razones de la pérdida de presencia de la geometría, tanto en la escuela como en la formación docente, Itzcovich (2005) señala la dificultad de los docentes en encontrar problemas que representen verdaderos desafíos; la poca claridad en el sentido que adquieren los conocimientos geométricos en los diferentes diseños curriculares; la decisión docente de dejar de lado el tema por falta de tiempo, priorizando otros como álgebra, aritmética o funciones.

En este trabajo se describe y analiza

el Diseño Curricular de Educación Matemática, para la escuela secundaria de la provincia de Río Negro en Argentina (Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, 2017). En esta provincia, se realizaron modificaciones en el diseño curricular de la escuela secundaria (DC) y la nueva propuesta comenzó a implementarse en el año 2017. Particularmente, se indaga en este trabajo el lugar que ocupa el saber matemático, su enseñanza-aprendizaje, centrando la atención en la geometría. Para desarrollar este estudio se adopta como referencial teórico a la Teoría Antropológica de lo Didáctico (Chevallard, 1999, 2013a, 2017).

Marco teórico

La Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD) (Chevallard, 1999, 2013a, 2017), considera como objeto de estudio e investigación, no sólo las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula, sino todo el proceso que va desde la creación y utilización del saber matemático hasta su incorporación en las instituciones de enseñanza como saber enseñado.

En la TAD se admite que toda actividad humana regularmente realizada puede describirse con un modelo único, denominado *praxeología*, que consta de dos niveles: i) El nivel de la *praxis* o del *saber hacer* que engloba, por un lado, un cierto *tipo de tareas* y cuestiones que se estudian, y por otro, las *técnicas* para resolverlos; ii) El nivel del *logos* o del *saber*, que reúne los discursos que describen, explican y justifican

las técnicas que se utilizan, esto es, la *tecnología*. Un segundo nivel de descripción, explicación, justificación (el nivel *tecnología de la tecnología*) se denomina *teoría*.

Los cuatro elementos mencionados (tipos de tareas, técnicas, tecnología y teoría) son imprescindibles para construir una praxeología. A su vez, Chevallard (1999) también propone la noción *género de tareas*, la cual hace referencia a una acción sin especificar el objeto al que se aplica y existe bajo diferentes tipos de tareas. Por ejemplo, *calcular* es un género de tareas, mientras que *calcular la distancia entre dos puntos del plano euclídiano* es un tipo de tarea.

En el proceso de estudio de una noción matemática es necesario considerar la *praxeología matemática* u *organización matemática (OM)*, que es la *realidad matemática* que puede construirse en una clase de matemática donde se estudia el tema; y la *praxeología didáctica* u *organización didáctica*, que es la *manera* en que puede ser construida esa realidad matemática. Debido a la naturaleza del trabajo, se describen las *OM* en torno a la geometría propuestas a estudiar en el diseño curricular mencionado.

Asimismo, en la TAD se define a la didáctica de las matemáticas como la ciencia de las condiciones y restricciones de la difusión social de las praxeologías matemáticas. Esta difusión incluye los procesos de enseñanza y aprendizaje en instituciones escolares o de formación y los procesos transpositivos de enseñanza, de producción y de utilización de las

matemáticas, entre diferentes tipos de instituciones (Bosch y Gascón, 2009). Para estructurar estas condiciones y restricciones, Chevallard (2004, 2007a, 2013b) propone una jerarquía que denomina escala de niveles de codeterminación didáctica entre las OM escolares y las correspondientes OD: *Humanidad – Civilización – Sociedad – Escuela – Pedagogía – Disciplina – Área – Sector – Tema – Cuestión*. Para explicar las razones de la difusión (o de la no difusión) institucional de las praxeologías, se requiere indagar los orígenes de los conocimientos matemáticos en los diferentes niveles de la escala. Por esta razón, el análisis curricular que se propone en este trabajo demanda el abordaje de un estudio macro didáctico, para el que es necesario considerar los elementos de mayor jerarquía de escala de niveles.

La escala de niveles de codeterminación didáctica también es utilizada para distinguir diferentes paradigmas didácticos en función del nivel de codeterminación didáctica en el que se sitúan (Gascón y Nicolás, 2018). En el nivel de pedagogía, la TAD ha construido teóricamente dos paradigmas que describen algunos rasgos de la organización didáctica que en ellos se genera: el *paradigma de la visita de las obras*, que aún predomina en los sistemas escolares, y el *paradigma del cuestionamiento del mundo* donde el encuentro con el saber está motivado por las necesidades del estudio: se trata de un estudio funcional, justificado por el problema por resolver (Chevallard,

2017), en el que el rol del estudiante y del profesor son diferentes a los roles que la enseñanza tradicional les otorga. Este nuevo paradigma implica formar ciudadanos autónomos, democráticos y críticos, entre otras características, y constituye la propuesta planteada desde esta teoría como meta de cambio educativo hacia el que se quiere avanzar. Llevar adelante la metodología propia del nuevo paradigma requiere incorporar un conjunto de gestos didácticos, que implican modificaciones radicales con respecto a la enseñanza tradicional. Tiene como objetivo educativo crear nuevas posturas hacia el aprendizaje, caracterizadas por la actitud de problematización, asociada al carácter herbartiano, procognitivo y exotérico (Chevallard, 2013a). Esto es, herbartiano en el sentido de que el motor del aprendizaje es la actitud receptiva hacia la formulación de preguntas y problemas sin resolver; procognitivo al considerar que el conocimiento está por descubrirse y no a la revisión del conocimiento ya descubierto; exotérico en el sentido de inmerso en el estudio porque siempre hay lugar para nuevos conocimientos; y finalmente la actitud de problematización que se caracteriza por formular preguntas, tal que algunas se conviertan en problemas para un grupo de personas.

Metodología

En este trabajo se propone una investigación cualitativa de tipo descriptivo e interpretativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), empleando técnicas del

análisis documental (Pinto-Molina, 1992). En primer lugar, se parte de un estudio global del diseño curricular para la escuela secundaria de la provincia de Río Negro en Argentina, lo que permite comprender sus lineamientos generales. Luego, se centra la atención en la geometría y se indagan las OM propuestas a estudiar en torno a ella.

Para realizar este trabajo, se consideran tres fases para el análisis de datos cualitativos (Mejía, 2011): *la reducción de datos*, que incluye la categorización, codificación, clasificación y presentación de datos; *el análisis descriptivo*, que permite elaborar conclusiones empíricas y descriptivas; y *la interpretación*, que establece conclusiones teóricas y explicativas. A través del criterio deductivo-inductivo se elaboraron las siguientes categorías de análisis:

- *La matemática en la escuela*: Se detallan aspectos que dan cuenta de la forma en que se considera al saber matemático.
- *La educación matemática para el ciudadano*: Se distinguen aquellas características que están vinculadas a la matemática y que se dirigen a la formación general del ciudadano.
- *La enseñanza de la matemática*: Recoge las orientaciones didácticas que se proponen para el estudio de la matemática en la escuela secundaria.
- *Topos del estudiante y topos del profesor*: Se describe el lugar que se le otorga en el diseño curricular al estudiante y al profesor.

– *La geometría en el DC*: Se describe el eje de geometría y medida, sus consideraciones generales, saberes propuestos para su estudio y objetivos.

– *Nociones en torno a la geometría plana*: Se discriminan aquellos saberes vinculados a la geometría plana y las relaciones entre los mismos.

Características del diseño curricular para la escuela secundaria de la provincia de Río Negro en Argentina

El DC que se describe y analiza en este trabajo se divide en dos partes: el diseño para el Ciclo Básico (CB) y el diseño para el Ciclo Orientado (CO). El CB corresponde a los dos primeros años de la escuela secundaria (estudiantes de 13-14 años) y el CO a los últimos tres años (estudiantes de 15-17 años). Este DC contiene seis apartados:

– *Fundamentación General del Área Educación Matemática*: Se indica el porqué enseñar matemática en la escuela secundaria y qué concepción epistemológica se adopta

– *Ejes Organizadores del Área*: Se señala la importancia del estudio de la matemática

– *Consideraciones Generales del Área*: Se indica la estructura de estudio del Área, la que se compone de los siguientes espacios curriculares: *Matemática* (en 1°, 2°, 3° y 4° año), *Taller de articulación de la matemática con otros campos del conocimiento* (en 1° y 2° año), *Taller de resolución de problemas matemáticos* (en 3°, 4° y 5° año). Estos espacios tienen una

carga semanal de entre una y tres horas.

– *Ciclo Básico y Ciclo Orientado*: Contienen los sub-apartados: *Propósitos, Ejes estructurantes de saberes, Saberes a construir*. Se encuentran centrados en la resolución de problemas matemáticos, de la vida real y de otras disciplinas. Los saberes propuestos a estudiar están organizados en cuatro *ejes estructurantes de saberes*. En CB: i) Número y Operaciones; ii) Álgebra y Funciones; iii) Geometría y Medida; iv) Estadística y Probabilidad. En CO: i) Número y Álgebra; ii) Álgebra y Funciones; iii) Geometría y Medida; iv) Estadística y Probabilidad. Cada eje del CB contiene sub-ejes, que dan cuenta con más detalle de los saberes y los tipos de tarea a estudiar.

– *Bibliografía*. Se menciona la bibliografía utilizada en el escrito.

Análisis del diseño curricular de Educación Matemática de la provincia de Río Negro, Argentina

A continuación, se presenta el análisis del DC. A partir de las categorías formuladas, se indica para cada una el fragmento de protocolo que permite inferir su presencia en el DC, y la interpretación realizada en relación con el marco teórico.

La matemática en la escuela

En el DC se destaca a la Matemática como una ciencia en evolución continua, provocada por la necesidad de resolver problemas prácticos de otras ciencias y de la propia matemática. En la *Fundamentación General del*

Área Educación Matemática del DC, se considera a la Matemática como:

(...) una ciencia abierta, enmarcable históricamente, conectada con la realidad, que brinda posibilidades de exploración, de construcción de nuevos conocimientos, en contraposición con la idea preconcebida, fuertemente arraigada en nuestra sociedad (idea que probablemente proviene de bloqueos iniciales de muchos) de que la Matemática es aburrida, inútil, inhumana y muy difícil. La Matemática, pensada en razón de su enseñanza escolar, debe ser considerada más como un proceso de pensamiento más que como una acumulación de resultados logrados por otros. (Ministerio de Educación y de Derechos Humanos de Río Negro, 2017: 128).

Se aclara que la idea de ciencia abierta debe atender, por un lado, al *valor formativo* de la matemática, destacando su carácter de ciencia con una estructura basada en su método de razonamiento hipotético-deductivo; y por otro lado, al *valor instrumental* de la matemática, en tanto permite resolver problemas de otras áreas:

Grandes áreas de la Matemática tuvieron su origen y se desarrollaron precisamente a partir del tratamiento de problemas planteados por otras ciencias, como también existe una evolución propia de la Matemática, que no está relacionada con sus aplicaciones, donde los mismos conceptos matemáticos se han ido precisando, ampliando, se han generado otros, llegando a desarrollar amplias teorías. (Ministerio de Educación

y de Derechos Humanos de Río Negro, 2017: 128).

Asimismo, uno de los *propósitos* del DC hace hincapié en “la confianza para poder trabajar en forma autónoma con la Matemática, integrándola a su desempeño en la vida cotidiana y en otras disciplinas” (Ministerio de Educación y de Derechos Humanos de Río Negro, 2017: 130). Estas ideas reflejan una concepción de la matemática contextualizada en su historia, con la que se puede resolver problemas propios de ella, pero también de otros ámbitos. Se atribuye un carácter instrumental de la matemática, lo que va en contra de lo que Chevallard (2013c) menciona metafóricamente como el “horror instrumental”. Esta concepción alude a la negación de considerar a la matemática al servicio de las demás disciplinas, revalorizando a la matemática pura. Frente a ello, desde la TAD se privilegia la recuperación de una matemática mixta, es decir, una matemática que se mezcle con “algo distinto de sí misma”. Sin embargo, este hecho no es sencillo, debido a la manera en que están planteadas las disciplinas en los programas escolares, y debido a la negativa de ciertos docentes, *profesores antiutilitaristas* (Chevallard, 2013c), quienes niegan considerar sus disciplinas instrumentalizadas.

La educación matemática para el ciudadano

En el DC se hace referencia a la formación de ciudadano que se pretende constituir, y cómo esto se vincula con la

matemática. En la sección *fundamentación General del Área Educación Matemática* se exponen los siguientes fragmentos:

(...) la difusión de valores democráticos y de integración social, el ejercicio de la crítica y el esfuerzo por la acción comunicativa son también elementos clave a tener en cuenta en la planificación y desarrollo de la Matemática escolar (...) Saber pensar y comunicarse matemáticamente constituye hoy una necesidad social que debe ser atendida en la escuela para que el estudiante logre su inserción real y autónoma en el mundo actual (...) Es por eso que una escuela orientada hacia la consecución de valores democráticos, junto con los valores formativos individuales, debe enfatizar el aprendizaje reflexivo de todo conocimiento matemático. Las distintas Orientaciones de la Escuela Secundaria (...) colaborarán significativamente en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos para desempeñarse en el ámbito de los estudios superiores y del trabajo. (Ministerio de Educación y de Derechos Humanos de Río Negro, 2017: 128).

Además, se mencionan ciertas características esperables en los estudiantes al estudiar matemática:

Estas condiciones harán posible que los estudiantes produzcan matemática y tengan la oportunidad de reflexionar acerca de su propio potencial para hacer matemática, y la asuman como una actividad intelectual en la que pueden participar, avanzando en una búsqueda reflexiva, asumiendo actitudes de

toma de iniciativa, de confianza en sus posibilidades, de aceptación de críticas y de formulación de preguntas. (Ministerio de Educación y de Derechos Humanos de Río Negro, 2017: 129).

Estas actitudes que se pretenden en los estudiantes están cercanas a las actitudes propuestas por Chevallard (2012a, 2013a) para el paradigma del cuestionamiento del mundo: la *actitud de problematización y herbatiana*, al procurar que el alumno se formule preguntas y al proyectar una actitud de toma de iniciativa en el estudiante.

La enseñanza de la matemática

En la perspectiva antropológica adoptada, toda práctica aparece siempre acompañada de un discurso sobre lo que se hace, el cómo se hace y el porqué se lo hace. En el DC se indican estos aspectos, y se corresponden con la TAD del siguiente modo:

Este quehacer se pone de manifiesto cuando ellos (los estudiantes) exploran y experimentan con distintos ejemplos, busca contra ejemplos y regularidades, exponen conjeturas, argumentan deductivamente (...) debaten acerca del control de resultados y de la evaluación de su pertinencia en función del problema en estudio, defendiendo sus razones y tomando conciencia de otras razones que surgen de escuchar a sus compañeros. (Ministerio de Educación y de Derechos Humanos de Río Negro, 2017: 129).

En la sección de *Consideraciones Generales del Área* del DC se explicita la estructura del área. Esta se divide en la

asignatura propiamente dicha y el espacio de taller, conjugándose la construcción del conocimiento matemático con los modos de hacer matemática. Ambos formatos están atravesados por la resolución de problemas y la metodología de trabajo grupal:

(...) se combinan dos formatos pedagógicos diferentes: asignatura y taller, para tratar los saberes matemáticos y las formas de pensamiento mediante la resolución de variados problemas, a partir de 'hacer' y de 'reflexionar sobre el hacer', de promover el análisis y la toma de decisiones que requieren que los estudiantes, además de poner en juego aprendizajes matemáticos significativos y relevantes, desplieguen su creatividad y autonomía en el marco del intercambio y el trabajo en equipo. (Ministerio de Educación y de Derechos Humanos de Río Negro, 2017: 129).

Respecto a los espacios de taller, en el DC se destaca que el docente debe seleccionar los saberes que favorezcan su integración en el trabajo conjunto con un colega de otro campo de conocimiento. Esta línea de trabajo conjunto entre varias disciplinas, es la que destaca Chevallard como favorable para el estudio de praxeologías matemáticas mixtas:

(...) conviene, entonces, trabajar por la distensión entre las disciplinas, en particular, a través de cooperaciones en torno a determinados desafíos de instrucción. (...) tales cooperaciones no deben trabarse alrededor de temas de estudio visto como distintivos, emblemáticos, exclusivos por alguna de

las disciplinas cooperantes (...), sino que deben construirse en relación con temas cuyo enfoque codisciplinario parece más claramente negociable. (Chevallard, 2013c: 75).

En relación con los ejes que estructuran el contenido del área, en el DC se pone de manifiesto una mirada integradora o unificadora del conocimiento matemático: "Los ejes estructurantes que recorren ambos ciclos, no constituyen unidades aisladas ni secuenciadas, ya que la estructura interna del conocimiento matemático es interconectada. Esto permitirá volver periódicamente sobre los mismos temas con niveles de complejidad, abstracción y formalización crecientes (Ministerio de Educación y de Derechos Humanos de Río Negro, 2017: 130).

Otro aspecto a resaltar del DC en cuanto a las orientaciones para la enseñanza de la matemática se refiere al empleo de las TIC en el aula, el DC hace mención de ellas en uno de los propósitos. En ambos ciclos se indica que: "La tecnología para procesar información, comunicarla y visualizarla según la naturaleza de los contenidos a tratar (...) sugiere el uso de recursos tecnológicos para el tratamiento de los saberes que así lo requieran" (Ministerio de Educación y de Derechos Humanos de Río Negro, 2017: 131, 135). En este sentido, en el apartado *saberes a construir*, se encuentran ejemplos donde se menciona el uso de TIC:

El uso de instrumentos de geometría y programas de computación para la construcción de figuras a partir de

diversa información (...) La identificación de números irracionales a partir de la resolución de situaciones que los involucren (por ejemplo la relación entre la longitud de la diagonal de un cuadrado y su lado, aplicando el Teorema de Pitágoras, valiéndose de recursos tecnológicos) (...) El análisis y determinación de las intersecciones entre rectas y curvas (entre circunferencias y rectas, rectas y parábolas, entre circunferencias y parábolas entre sí) en términos analíticos y gráficos (acudiendo a recursos tecnológicos). (Ministerio de Educación y de Derechos Humanos de Río Negro, 2017: 131, 133, 138).

Topos del estudiante y topos del profesor

En el DC la resolución de problemas es la forma privilegiada para el estudio de la matemática; y el topos del estudiante responde a ello, es decir, a resolver diferentes tipos de problemas. Ésta sería la manera destacada de construir el conocimiento matemático.

Con relación al topos del profesor, se caracteriza por ser el único gestador del medio de estudio. Se le otorga al docente la libertad de tomar decisiones respecto a la organización de los saberes a estudiar, lo que implica reducir el topos del estudiante al hacer y decir del profesor. Esto se infiere del siguiente fragmento:

Es importante también definir el espacio de área como un lugar de encuentro y articulación de los saberes, estableciendo de forma flexible y complementaria la integración de los

valores que la Matemática posee, a partir del trabajo que el docente le propondrá realizar a los estudiantes, basado en esos saberes que conforman los ejes temáticos, favoreciendo que participen del hacer y pensar matemático. (Ministerio de Educación y de Derechos Humanos de Río Negro, 2017: 129).

Cabe señalar que los ejes estructurantes de saberes no presentan una organización por espacio curricular, sino por los ejes temáticos o sectores mencionados en el apartado de descripción de los diseños. Por ello, y particularmente en los espacios de taller, las decisiones y la selección de saberes recae en el docente: “Será tarea del equipo docente diseñar la propuesta según las estructuras organizativas que estimen más adecuadas” (Ministerio de Educación y de Derechos Humanos de Río Negro, 2017: 131). Asimismo, para el espacio de taller se hace explícita la necesidad de una planificación conjunta institucionalmente:

Corresponderá al docente elegir los saberes que considere más adecuados para organizar la enseñanza en cada espacio curricular (Matemática y los Talleres), previendo especialmente para el caso del Taller la selección de aquellos que favorezca su integración en el trabajo conjunto con un colega de otro campo de conocimiento, y en el marco de una planificación institucional consensuada para el área (Ministerio de Educación y de Derechos Humanos de Río Negro, 2017: 129).

Si bien el DC contempla la posibilidad

de que el estudiante formule preguntas, es el docente quien ocupa el topoprincipal de gestador del medio de estudio, correspondiéndose con uno de los rasgos que caracteriza el fenómeno de la monumentalización del saber.

La geometría en el diseño curricular

Tanto en el CB como en el CO, se hacen explícitos *propósitos* que aluden de manera directa a la enseñanza de la geometría. En el CB se detallan dos propósitos: “La visualización y generalización de propiedades y relaciones; en particular de las propiedades de las formas geométricas y de las transformaciones. La naturaleza de las magnitudes, los sistemas de medición y la precisión en la medición” (Ministerio de Educación y de Derechos Humanos de Río Negro, 2017: 130).

En el CO también se distinguen particularmente dos propósitos vinculados a la geometría: “La visualización y generalización de propiedades y sus relaciones en distintos marcos (aritmético, geométrico, algebraico, etc.). La modelización de fenómenos utilizando distintos tipos de funciones, sucesiones, secciones cónicas, ecuaciones, inecuaciones, tanto en forma analítica como gráfica” (Ministerio de Educación y de Derechos Humanos de Río Negro, 2017: 135).

De acuerdo a los propósitos detallados, se procura un estudio que vincule la geometría con diferentes áreas de la matemática, lo que presupone un estudio articulado.

El eje estructurante de saberes es el mismo en ambos ciclos: *Geometría y Medida*. En el CB se explicitan, dentro de éste, dos sub-ejes que organizan los saberes a estudiar: i) Análisis de figuras y cuerpos geométricos; ii) El proceso de medir, estimando y calculando medidas. El estudio en este eje se centra exclusivamente en la geometría euclidiana, y en particular se destaca el estudio de la geometría plana por sobre la espacial. Esta última sólo está presente con relación al cálculo de volúmenes.

A partir del análisis de los saberes propuestos en el DC, los tipos de tareas que se proponen estudiar en torno a la geometría se vinculan con los siguientes géneros de tareas: *construir, explorar, formular, validar, calcular, conjeturar, justificar, argumentar, analizar, interpretar, modelizar*. En la formulación de algunos tipos de tareas se dan indicios de las posibles técnicas a emplear para el estudio:

La interpretación del teorema de Pitágoras a partir de la equivalencia de áreas” (...) El análisis de las razones trigonométricas y el uso de la relación pitagórica para resolver problemas con triángulos rectángulos (...) La modelización de situaciones extra e intramatemáticas mediante las relaciones trigonométricas, involucrando distintos triángulos y recurriendo, cuando sea necesario, al teorema del seno y del coseno (Ministerio de Educación y de Derechos Humanos de Río Negro, 2017: 134, 138).

Así también, esta formulación permite

suponer que en el hacer de las tareas debe estar explícito el entorno tecnológico que lo justifica. Por ejemplo, se solicita la justificación de procedimientos apoyados en datos o propiedades, la validación de conjeturas, la producción de argumentaciones, el uso reflexivo de fórmulas y la justificación de cambios en magnitudes, tal como se indica a continuación:

La exploración, formulación y validación de conjeturas sobre la base de los criterios de congruencia de triángulos (...) El uso reflexivo de fórmulas para el cálculo de perímetros, áreas y volúmenes, justificando los cambios en estas magnitudes cuando se cambian las dimensiones (...) La producción de argumentaciones acerca de la validez de la propiedad de la desigualdad triangular y la propiedad de la suma de ángulos interiores de triángulos y cuadriláteros (Ministerio de Educación y de Derechos Humanos de Río Negro, 2017: 133, 134).

Nociones en torno a la geometría plana

Tal como se desprende del análisis de la categoría anterior, en el DC el foco está puesto en la geometría plana. Por lo que decidió profundizar en esta geometría a través de esta categoría. De manera sucinta, se desprenden los siguientes contenidos de geometría plana que en este diseño se propone estudiar: construcción de polígonos y circunferencias a partir de datos y propiedades, criterios de congruencia de triángulos, regularidades geométricas y movimientos en el plano, estimación de

medidas, cálculo de perímetros, áreas, equivalencias entre distintas expresiones según el SIMELA, desigualdad triangular, propiedad de los ángulos interiores de triángulos y cuadriláteros, teorema de Pitágoras, lugares geométricos (circunferencias, bisectrices, mediatrices), semejanza de figuras, teorema de Thales, razones trigonométricas, resolución de triángulos rectángulos, circunferencia trigonométrica, teorema del seno, teorema del coseno, relaciones entre dos puntos del plano (distancia, pendiente de una recta), circunferencia y parábola como lugares geométricos y relaciones entre sus expresiones algebraicas, intersección entre rectas y curvas.

De acuerdo a la formulación de saberes que implican las construcciones geométricas, se perciben indicios de articulación entre los marcos sintético y analítico, al requerir la justificación de construcciones a partir de propiedades, como se infiere del siguiente protocolo:

La construcción de triángulos, cuadriláteros y círculos, a partir de diferente información, justificando los procedimientos utilizados en base a datos y/o propiedades de las figuras (...) La producción de argumentaciones con base en propiedades para determinar condiciones que deben cumplir los puntos referidas a distancias, justificando construcciones de circunferencias, círculos, mediatrices, bisectrices, como lugares geométricos (...) El análisis de procedimientos utilizados para construir figuras a partir de diferentes informaciones (propiedades y medidas) evaluando la adecuación de la figura

obtenida a la información dada. (Ministerio de Educación y de Derechos Humanos de Río Negro, 2017: 133).

En Gascón (2002) y Olivero, Bosch y Gascón (2017) se afirma que el estudio de la geometría escolar debería partir de una problemática sintética para que luego emerjan las técnicas analíticas. Es decir, las técnicas sintéticas y analíticas deberían complementarse en un estudio articulado. Si bien en el DC no se explicita un estudio de este tipo, los fragmentos citados muestran indicios de acercamiento entre ambos marcos-para el estudio de algunos saberes.

En relación con la construcción de figuras, se hace referencia a diferentes instrumentos y entornos, lo que posibilita el surgimiento no sólo de diferentes técnicas y tecnologías, sino de conocimiento nuevo: “El uso de instrumentos de geometría y programas de computación para la construcción de figuras a partir de diversa información” (Ministerio de Educación y de Derechos Humanos de Río Negro, 2017: 133). El uso de un programa de geometría dinámica facilita procesos que en el papel son imposibles y permite invertir la relación entre el saber geométrico y las construcciones. Mientras que la construcción con regla y compás es consecuencia y aplicación de un saber geométrico, en geometría dinámica las construcciones son un método para generar conocimiento geométrico (Corredor Gutiérrez, citado en Bernardis y Moriena, 2018).

Reflexiones finales

Los principales resultados indican que en el DC de la Provincia de Río Negro en Argentina, la matemática es comprendida como una ciencia en evolución continua, provocada por la necesidad de resolver problemas de otras ciencias y de la propia matemática. En particular, para enseñar y aprender matemática se considera la resolución de problemas como la forma privilegiada. En este sentido, se hallan puntos de encuentro con el paradigma de enseñanza propuesto en los últimos desarrollos de la TAD en cuanto a la génesis del saber matemático, los elementos que conforman una praxeología al estudiar saberes matemáticos y la pretensión del estudio articulado de las distintas nociones propuestas a estudiar. Por otro lado, si bien el DC contempla la posibilidad de que el estudiante formule preguntas, es el docente quien tiene un lugar preponderante como gestador del medio de estudio, acercándose al lugar que la enseñanza tradicional le otorga a cada actor del sistema didáctico.

En particular, con respecto al estudio de la geometría, en el análisis de los tipos de tareas que se proponen estudiar, se advierten indicios de articulación entre los marcos sintéticos y analíticos, a pesar de que esto no se hace explícito en el DC. También se destaca que las nociones geométricas que se proponen estudiar se centran en la geometría euclidiana; dentro de ella, se destaca el estudio de la geometría plana, mientras que la geometría espacial solo está presente con relación al cálculo de volúmenes. Esto último pone de manifiesto que el estudio de la geometría es acotado, lo

que se encuentra en correspondencia con el problema detectado por diferentes investigadores en cuanto al reduccionismo del estudio de la geometría.

Los espacios de Talleres que propone el DC, suponen una posibilidad para romper con la fragmentación disciplinaria del conocimiento y poder trabajar desde un enfoque de cooperación entre las distintas

disciplinas. Es necesario profundizar en el estudio de dispositivos didácticos en el que se involucre la geometría para ofrecer a los estudiantes herramientas matemáticas que le permitan comprender, describir y representar el mundo en el que viven. Esto no es posible si se centra el estudio sólo en la geometría euclidiana y, dentro de ella, sólo en la plana.

Notas:

(1)Licenciada en Educación Matemática por la UNCPBA y Profesora en Matemática por la UNCo. Profesora Adjunta de la UNCo y Jefe de Trabajos Prácticos de la UNRN, Mitre 630, San Carlos de Bariloche (8400), Río Negro, Argentina. mquijano@unrn.edu.ar

(2)Doctora en Ciencias de la Educación por la UNC. Licenciada en Educación Matemática y Profesora en Matemática y Física por la UNCPBA. Investigador Adjunto del CONICET. Investigadora del NIECyT. Profesor Adjunto de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNCPBA, Pinto 399, Tandil (7000), Buenos Aires, Argentina. acorica@exa.unicen.edu.ar

Referencias Bibliográficas:

ABRATE, R., DELGADO, G. y POCHULU, M. (2006). Caracterización de las actividades de Geometría que proponen los textos de Matemática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(1), 1-9.

BARRANTES, M. y BALLESTO, I. (2012). Tendencias actuales de la enseñanza-aprendizaje de la geometría en educación secundaria. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 25.

BARRANTES, M., BALLESTO, I. y FERNÁNDEZ, M. (2014). Enseñar geometría en secundaria. En Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, pp. 1- 14.

BERNARDIS, S. y MORIENA, S. (2018). Contextos Dinámicos de Lugares Geométricos. *UNION*, 52, 263-278.

BOSCH, M. y GASCÓN, J. (2009). Aportaciones de la Teoría Antropológica de lo Didáctico a la Formación del Profesorado de Secundaria. En XIII Investigación en Educación Matemática, pp. 89-113.

BRESSAN, A.; BOGUSIC, B. y CREGO, K. (2000). *Razones para enseñar geometría en la educación básica: mirar, construir, decir y pensar*. Buenos Aires: NOVEDUC.

CHEVALLARD, Y. (1999) El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19 (2), 221-266.

CHEVALLARD, Y. (2004). Vers une didactique de la codisciplinarité. Notes sur une nouvelle épistémologie scolaire. Journées de Didactique Comparée. Lyon. Recuperado de: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Vers_une_didactique_de_la_codisciplinarite.pdf

CHEVALLARD, Y. (2007). Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique. Dans L. Ruiz-Higueras, A. Estepa, y F. Javier García (Éd.), *Sociedad, Escuela y Matemáticas*.

Aportaciones de la Teoría Antropológica de la Didáctica (pp. 705- 746). Jaén: Universidad de Jaén.

CHEVALLARD, Y. (2012a). Éléments de didactique du développement durable. Notes y documents. Leçon 1. *Journal du Séminaire TAD/IDD*. Recuperado de http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Didactique_du_DD_2012-2013_1.pdf

CHEVALLARD, Y. (2012b). Théorie Anthropologique du Didactique y Ingénierie Didactique du Développement. *Journal du séminaire TAD/IDD*. Recuperado de <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/journal-tad-idd-2009-2010-6.pdf>

CHEVALLARD, Y. (2013a). Enseñar Matemáticas en la Sociedad de Mañana: Alegato a favor de un contraparadigma emergente. *REDIMAT*, 2(2), 161-182.

CHEVALLARD, Y. (2013b). *Journal du Séminaire TAD/IDD*. Théorie Anthropologique du Didactique y Ingénierie Didactique du Développement. Recuperado de <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/journal-tad-idd-2009-2010-8.pdf>

CHEVALLARD, Y. (2013c). *La matemática en la escuela. Por una revolución epistemológica y didáctica*. Buenos Aires: LIBROS DEL ZORZAL.

CHEVALLARD, Y. (2017). ¿Por qué enseñar matemáticas en secundaria? Una pregunta vital para los tiempos que se avecinan. *La Gaceta de la RSME*, 20 (1), 159–169.

GASCÓN, J. (2002). Geometría sintética en la ESO y analítica en el Bachillerato. ¿Dos mundos completamente separados? *Suma*, 39, 13-25.

Efectos del autismo temático sobre el estudio de la Geometría en Secundaria I: desaparición escolar de la razón de ser de la geometría. *Suma*, 44, 25-38.

GASCÓN, J. y NICOLÁS, P. (2018) Paradigmas didácticos y reforma curricular: el caso de la teoría antropológica de lo didáctico. En VI Congreso Internacional sobre la TAD, pp. 88 -102.

GUILLÉN, G. (2010). ¿Por qué usar los sólidos como contexto en la enseñanza/aprendizaje de la geometría?, ¿y en la investigación? En XIV Investigaciones en Educación Matemática, pp. 21-68.

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

ITZCOVICH, H. (2005). *Iniciación al estudio didáctico de la Geometría: de las construcciones a las demostraciones*. Buenos Aires: LIBROS DEL ZORZAL.

MEJÍA, J. V. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1, 47-60.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS DE RÍO NEGRO (2017). *Diseño Curricular Escuela Secundaria*. Recuperado de <http://unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%20945-17%20%28ANEXO%20I-%20DC%20ESRN%29.pdf>

OLIVERO, F., BOSCH, M. y GASCÓN, J. (2017). Praxeologías matemáticas en torno a la geometría para la formación del profesorado. En IV Congreso Internacional sobre la TAD, pp. 875-898.

PINTO-MOLINA, M. (1992). *El resumen documental: principios y métodos*. Madrid: PIRÁMIDE.

ROJAS, C. y SIERRA, T. (2018). Los problemas espaciales: una propuesta alternativa para enseñar geometría en la Educación Secundaria Obligatoria. En VI Congreso Internacional sobre la TAD, pp. 589 -596.

La influencia de las teorías críticas en la pedagogía de la liberación

The Influence of Critical Theories on the Pedagogy of Liberation

Jessica Lourdes Villamar Muñoz¹, Pablo Andrés Heredia Guzmán², Diego Patricio Vera Veliz³

Resumen

El ámbito educativo es uno de los escenarios más propicios para generar, desarrollar y comprometerse con el pensamiento crítico. El pensamiento crítico tiene como una de sus bases la concienciación de los distintos participantes frente a los diversos entornos en lo que se desenvuelve; esto permite generar espacios de reflexión que incidan directamente en la liberación de la persona cambiando cualquier situación de opresión, de dominio, de actitud pasiva, actitud adormecida o acomodada por situaciones de participación, libertad y compromiso. También se puede subrayar que la pedagogía crítica activa el deseo de la persona hacer realidad el proceso de liberación

En ese sentido, en este artículo se hace un recorrido por las bases y contextos que suscitan el nacimiento de las teorías críticas desde dos autores representativos

Summary

The educational environment is one of the most propitious scenarios for generating, developing and committing to critical thinking. Critical thinking has as one of its bases the awareness of the different participants in the different environments in which it develops; This makes it possible to generate spaces for reflection that have a direct impact on the liberation of the person by changing any situation of oppression, domination, passive attitude, dormant attitude or accommodated by situations of participation, freedom and commitment. It can also be emphasized that pedagogy actively criticizes the desire of the person to make the process of liberation a reality.

In this sense, this article takes a look at the bases and contexts that provoke the birth of critical theories from two authors representative of the Frankfurt school (Marcuse, and Horkheimer) to later link

de la escuela de Frankfurt (Marcuse, y Horkheimer), para posteriormente vincular sus aportes con las pedagogía crítica en América Latina y hacer un acercamiento e identificar esas influencias en el contexto Ecuatoriana mediante la indagación de la experiencia educativa propuesta por Monseñor Leónidas Proaño y desde allí reconocer los aportes de estos autores para el desarrollo de la teoría crítica en el aula.

Palabras claves: teoría crítica; pedagogía de la liberación; materialismo histórico

his contributions with critical pedagogy in Latin America and to make an approach and identify those influences in the Ecuadorian context by investigating the educational experience proposed by Monsignor Leonidas Proaño and from there to recognize the contributions of these authors to the development of critical theory in the classroom.

Keywords: critical theory; liberation pedagogy; historical materialism

Fecha de Recepción: 31/07/2020 Primera Evaluación: 06/08/2020 Segunda Evaluación: 22/09/2020 Fecha de Aceptación: 06/10/2020

Introducción

El pensamiento marxista en las distintas ciencias humanas y sociales ha sido un baluarte para criticar las estructuras por las cuales el capitalismo se reproduce, de modo que la educación al ser una de aquellas estructuras que legitiman las relaciones tanto de la ideología como de los sistemas de producción (Althusser), merece ser analizada desde los presupuestos marxistas, cuyo corpus teórico recibe el nombre de pedagogías críticas. Es así, que estas últimas encuentran expresión a partir las disquisiciones teóricas de la denominada escuela de Frankfurt, cuyos autores, han escrito una obra vasta referente al materialismo histórico, que más allá de ser un método potente para analizar la realidad, define expresamente a la historia como acontecer de la existencia. De donde se sigue que el materialismo histórico socava en las categorías ontológicas que configuran no solo al ser humano, sino a la realidad, y en este sentido más allá de ser una teoría que desentraña las condiciones del acontecer existencial en las sociedades capitalistas, se convierte en una verdadera praxis, con el fin de recuperar la realización del ser humano en un mundo verdaderamente social o en palabras de Hébert Marcuse:

La situación y la praxis son vistas bajo el aspecto de la historia de la esencia del hombre, este aspecto hace aún más agudo y cortante el carácter candente ente práctico de la crítica: que la sociedad capitalista pone en cuestión no solo hechos y objetos económicos sino la «existencia» completa del hombre, la

«realidad humana», aquí reside para Marx el fundamento jurídico decisivo de la revolución proletaria como revolución total y radical (Marcuse, 2016, pág. 94).

Es así, que el carácter práctico que comprende el materialismo histórico, se convirtió en la consigna de las teorías críticas, en la medida que teoría y praxis forman una unidad radicalmente opuesta a los sistemas de pensamiento tradicional en la filosofía, que, dedicados enteramente a la abstracción del ser, se desentendían de la facticidad, ora materialidad de la historia. Y lo cual, se pone de relieve en la oposición entre Marx y Hegel, puesto que, si bien este último, describió el proceso dialéctico por el que el ser humano se crea así mismo (Marx, 1980) y entendió el acontecer de la historia, como pugna inevitable, que en términos ulteriores lograría una síntesis o superación del antagonismo, hizo caso omiso del carácter absoluto que adquiriría el capitalismo que Marx pudo identificar. De modo que la dialéctica en Marx, cobra estrictamente el carácter crítico, o lo que sería en términos de Marcuse:

El trabajo de Marx no se focaliza simplemente en la dialéctica, sino en la dialéctica criticista. Caracteriza su sentido como comprensión de la insuperabilidad de las oposiciones en fundamentación filosófica y como conservación (y no superación de la contradicción en el resultado) (Marcuse, 2011, pág. 87).

A lo cual cabe sumar que las formas de desrealización del ser humano en las sociedades capitalistas se han hecho más agudas en los siglos posteriores a

la revolución industrial, en la medida que la mayor parte de los seres humanos son considerados como sujetos activos de la economía, es decir únicamente como asalariado, y el cual vendiéndose como una mercancía (manuscritos económicos), puede solventar meramente su existencia física, mas no su realización en términos estrictamente humanos. Y lo que, en el paroxismo del asunto “hasta tal punto aparece la realización del trabajo como desrealización del trabajador, que éste es desrealizado hasta llegar a la muerte por inanición” (Marx, 1980, pág. 106).

Con tales presupuestos, se puede comprender la necesidad por la que emergieron las teorías críticas, puesto que en un mundo donde se han delimitado centralidades y periferias geopolíticas, son estas últimas las que más padecen las grandes contradicciones del capitalismo. Esto es, riqueza para muy pocos y miseria para la mayoría, cultura y realización espiritual para la minoría, barbarie y desrealización para la mayor parte de la humanidad (Marx, 1980). En el caso educativo, se puede conjeturar la misma situación, a saber; acceso y democratización de la educación para pocos, mientras que falta de oportunidades y procesos irremediamente estériles para la mayoría. De donde se sigue que, las pedagogías críticas, supeditadas a un corpus teórico del marxismo y de las teorías críticas visibilizan el acontecer existencial de las periferias, su relación con la educación, su condición de oprimidos y su situación de enajenados. Es así que, en primera instancia, para

comprender el verdadero alcance de las pedagogías críticas en la educación, es menester conocer compendiosa y profundamente, los esquemas, así como conceptos del materialismo histórico que direccionaron a las teorías críticas de la escuela de Frankfurt

1.- Del nacimiento de las teorías críticas.

En el presente apartado se definirán tanto constructos como principios de manera compendiosa, que comprenden las teorías críticas según dos de los autores más icónicos de la denominada escuela de Frankfurt a saber; Marcuse, y Horkheimer, por lo que, es menester en primera instancia conocer la relevancia de este movimiento histórico.

La escuela de Frankfurt, cobra vigencia debido al desencanto de la razón en los siglos XIX, XX, XXI, su apogeo en tanto ciencias naturales y experimentales, y, las múltiples catástrofes humanas producidas en las dos guerras mundiales, de modo que el cogito cartesiano visto desde esta perspectiva se convirtió en el logos del ser europeo, conquistador y dominante, que si bien abrió la senda de la verificación fáctica en muchos campos de las ciencias; no es menos importante subrayar que los procesos del despotismo ilustrado han condicionado las modalidades de vida de los pueblos ubicados en la periférica no solo en términos económicos y políticos, sino culturales y sociales.

De donde se sigue, que la razón al condicionar la existencia de los seres

humanos, en lugar de forjar el espacio para su realización y su libertad, ha trocado en un medio de dominación subyugada a estrategias políticas e ideológicas, que en último término han legitimado las estructuras de los sistemas totalitarios, - verbigracia del nazismo-, devaluando su valor en tanto medio de conocimiento. Lo cual nos remite a los renglones escritos por Del Palacio, acerca de la escuela de Frankfurt:

Nacida de su crítica de la razón, traducida en crítica histórica y crítica de la cultura burguesa se propone, en sus inicios, rescatar la razón de las ideologías, en un mundo sumido en las luchas ideológicas y en tiempos en que la objetividad del conocimiento y la verdad son condenados en aras de la existencia y la autenticidad de la vivencia individual (Del Palacio, pág. 26).

Ahora bien, la crítica realizada por los autores de la escuela de Frankfurt, fue dedicada al acontecer fáctico del ser humano en su despliegue por la prerrogativa de la razón y del capitalismo. Así mismo la crítica emergió justamente ahí donde la dialéctica hegeliana preconizó el movimiento histórico a expensas de la racionalidad en una de sus tesis más importantes, a saber: "Todo lo racional es real y todo lo real es racional" (Hegel, 1807), de modo que aquello exento de logos europeo simplemente era execrado. Lo cual nos lleva a pensar, que la racionalidad institucional ya sea médica, como educativa o jurídica anula a la diferencia ínsita en la identidad, por lo que el diferente "viene a ser el excluido y vigilado de los análisis de Foucault sobre

las instituciones médicas y carcelarias" (Beorlegui, pág. 217). Por otro lado, huelga señalar que la crítica a la dialéctica hegeliana, radica en la totalización de estructuras jurídicas e institucionales que a título de concretización del espíritu absoluto han legitimado las condiciones de lo que Marx denominará mundo invertido, ora enajenado, respecto a las condiciones de trabajo que legitima el capitalismo. Esto en palabras de Marcuse es lo siguiente:

Cuando consideramos más detalladamente la caracterización del trabajo enajenado, se pone de manifiesto algo curioso: lo que es señalado con ello no es solo un estado de cosas económico, sino una alienación del hombre, una desvalorización de la vida, una inversión y una pérdida de la realidad humana (Marcuse, 2016, pág. 72).

De modo que la crítica realizada por Marx si bien en este apartado son destinadas a la economía política, el carácter profusamente rico de su teoría radica en la inversión de la jerarquía tradicional entre contemplación y acción, tal como ha señalado Hanna Arendt: "Marx desafía al Dios tradicional, la tradicional apreciación del trabajo y la glorificación tradicional de la razón" (Arendt, 1996, pág. 28). Y esto último corroborado con la legitimación del mundo invertido en el idealismo se comprende en los propios términos de Marx: "El único trabajo que Hegel conoce y reconoce es el abstracto espiritual. Lo que en general constituye la esencia de la Filosofía, la *enajenación del hombre que se conoce*, o la ciencia *enajenada*

que se piensa” (Marx, 1980, pág. 190). Es menester señalar que aludimos a los manuscritos económicos filosóficos de Marx, en la medida que contribuyeron en las investigaciones primeras de Hebert Marcuse, de modo que se colocan como un pórtico a la construcción de la teoría crítica de este autor.

Por otro lado, Del Palacios en su artículo titulado *La escuela de Frankfurt: el destino trágico de la razón*, ha señalado lo siguiente, respecto a la filosofía de Theodor Adorno (principal exponente de la escuela de Frankfurt) y el cuestionamiento realizado por él, acerca de la absolutización de las estructuras solventadas por el idealismo:

Adorno se propone cambiar la dirección de la dialéctica de lo conceptual a lo diferente y no permanecer en la identidad-del Ser Absoluto, del Estado, de la nación, etcétera- que paraliza al pensamiento y termina por negar a la negación misma y aceptar el mundo tal cual es, con la consecuente deificación del Estado (Del Palacio, pág. 27).

De ahí, que los pensadores de Frankfurt, comprendieran a la filosofía de Hegel como un saber hermético, por el cual, la propia tarea del filosofar habría tenido su término en la materialización de un Estado- Nación, como idea prefijada al movimiento del espíritu, de modo que el desenlace del Estado Nación, y su jurisdicción contemplan un desarrollo gradual y espontáneo, por el que la autoconciencia realizando sus pruebas se supera y se completa hasta que el espíritu absoluto se sabe a sí mismo (Hyppolite,

1946). O, en otros términos, “Hegel, en un último esfuerzo gigantesco, había reunido en un todo consistente que se desarrolla a sí mismo los distintos hilos de la filosofía tradicional, tal como se desarrollaron desde el concepto original de Platón” (Arendt, 1996, pág. 44).

Es así, que, con los presupuestos hegelianos direccionados a la absolutización del Estado, y del término del filosofar, Adorno tal como indica Del Palacios, hizo de sus esfuerzos un intento por desentrañar el concepto de historia y retomar el movimiento de la negación, justamente ahí donde el capitalismo y el Estado- Nación negaban la propia negatividad de la dialéctica. Es decir:

Adorno opone su concepción de la filosofía como una búsqueda inacabada de la verdad en el esfuerzo permanente e inconcluso de la experiencia vital, realizado con los recursos del concepto. Contra la identidad aparente de la dialéctica positiva afirma la primacía de la negación y el rechazo a la sumisión al sistema conceptual, que reduce el saber a fórmulas y esquemas reproductores de la identidad del orden que mantiene la opresión del hombre (Del Palacio, pág. 28).

Por lo tanto, la crítica representa ser este esfuerzo colosal por el que se desenmascara las fórmulas de un saber que legitimaban las relaciones de opresión, sumisión y desrealización del ser humano, en tanto más cuanto el capitalismo justificado por los principios de la economía clásica- principal objetivo de la teoría marxista-, reglamentaron un

mundo donde el dinero y la cosificación, así como la mercantilización del trabajo y del trabajador cobran el valor de ley (Marx, 1980).

Ahora bien, tras esta revisión compendiosa de los tópicos que comprenden y caracterizan a la escuela de Frankfurt, los cuales pueden ser resumidos de la siguiente suerte: crítica a la racionalidad, crítica a la dialéctica hegeliana, y el énfasis en la negatividad, como elemento ínsito al movimiento dialéctico, en la medida que “la producción de la negatividad en torno a lo existente resulta la condición de posibilidad de la utopía, es decir, de la esperanza” (Entel, Lenarduzzi, & Gerzovich, 2005, pág. 9). Es menester señalar la adopción de esquemas marxistas, y sus contribuciones al materialismo histórico por parte de los pensadores de Frankfurt en su análisis sobre el acontecer del ser determinado por las condiciones del capitalismo, que si bien han sido subrayados, no han sido problematizados y profundizados, para consecuentemente llevar la discusión al objeto del presente trabajo, a saber; la educación mirada desde las teorías y pedagogías críticas.

2.-De la fundamentación del materialismo histórico en Hebert Marcuse.

La obra de Hebert Marcuse en sus primeros ensayos da visos de una influencia decisiva de la filosofía de Martin Heidegger, al tratar de aunar la problemática del ser y su acontecer con la materialidad histórica, de modo que en su

ensayo intitulado: “Contribuciones a una fenomenología del Materialismo histórico” se puede evidenciar aquel esfuerzo por el que la analítica de la existencia puede encajar y hacerse cargo definitivamente de la situación concreta y material del ser humano. Al respecto del ensayo de Marcuse, José Manuel Romero ha señalado lo siguiente:

Frente a las insuficiencias de los métodos fenomenológico (tal como es aplicado por Heidegger en su hermenéutica de la existencia) y dialéctico (tal como es aplicado por el marxismo realmente existente en su tiempo, sobre todo entre los teóricos de la socialdemocracia) una síntesis entre ambos, lo que denomina como “fenomenología dialéctica”, cuyo asunto sería la historicidad (Romero, 2016, pág. 14).

Ensayo, que, si bien pone de manifiesto las insuficiencias técnicas de los conceptos heideggerianos sobre la historicidad en tanto concretización del ser humano como realidad objetiva, su acento radica en la acción revolucionaria por parte del proletariado en una época política y social sumamente delicada, como la de inicios del siglo XX. De manera que: “Marcuse en estos años, al igual que otros teóricos de izquierda de su época, cuestionaron abiertamente la deriva de la socialdemocracia hacia un reformismo que había dejado de creer en la posibilidad y necesidad de una transformación revolucionaria del orden existente” (Romero, 2016, pág. 15). De donde se sigue que Marcuse en su ensayo ponía en cuestionamiento el olvido de la social demócrata de

elementos inherentes al materialismo histórico, tales como: enajenación, alienación y cosificación (Marcuse, Sobre Marx y Heidegger: Escritos filosóficos 1932- 1933, 2016, pág. 70), por los que y en los cuales la teoría se convertiría en una verdadera praxis revolucionaria. Es decir, los ensayos de Marcuse enfatizaban en el carácter político que implicaba la fundamentación filosófica del materialismo histórico, aunada a principios ontológicos de la filosofía de Heidegger. Lo que sería en palabras de Romero:

El autor berlinés decide afrontar la cuestión de la posible fundamentación filosófica de la acción radical confrontándose con la figura del pensamiento burgués que él considera más progresiva, a saber, con la analítica heideggeriana de la existencia humana, que culmina precisamente en una aclaración del carácter constitutiva de la historicidad para dicha existencia (Del Palacio, págs. 15-16).

Empero, tales tentativas por lograr una síntesis entre fenomenología y dialéctica fueron truncadas por el desencanto de Marcuse respecto a la relación entre nacionalismo y Martin Heidegger, así como la influencia decisiva de Horkheimer, en la dirección de sus trabajos sobre la obra de Jaspers. De modo que las indicaciones por parte de Horkheimer limitaban todo trabajo relacionado con ontología (Del Palacio, pág. 41). Más si el desarrollo ulterior de la obra de Hebert Marcuse indica una desatención con la ontología, para el presente trabajo, se ha considerado relevante comprender la fundamentación filosófica de inspiración

marxista, y, por lo tanto; el problema de la dialéctica y del trabajo como categoría ontológica, constituyendo ser verdaderas fuentes de inspiración para la obra inicial de Marcuse, y que directamente influenciaran en la construcción de la teorías críticas no solo de Horkheimer sino de Adorno y Habermas.

Los artículos compilados bajo el título de “Entre hermenéutica y teoría crítica” tal como ha señalado Marcuse:

Se justifican por la posición central que ocupa el problema de la dialéctica en el interior del marxismo y por la aclaración que podría aportar una consideración de la filosofía contemporánea bajo el punto de vista de la dialéctica sobre la relación de la filosofía con la sociedad contemporánea y, con ello, con la situación socio- histórica completa (Marcuse, 2011, pág. 85)

De ahí, que el problema de la crítica radique en la clarificación del concepto de dialéctica en nuestras sociedades contemporáneas, en la medida que su uso ha desembocado en una comprensión funesta y en cierto sentido tergiversada de su sentido original, de modo que si nos mantenemos fieles a las prescripciones sentadas por Hebert Marcuse, respecto a la dialéctica, podemos entender la necesidad por continuar el plan dejado por Marx, en tanto este último comprendió el movimiento real y factico de la historia no en la concretización del espíritu absoluto que preconizaba el idealismo hegeliano, sino en tanto luchas históricas, por la cual cada bando se encuentra determinado en una posición vital y económicamente concreta, a saber; burguesía y

proletariado. De modo, que ahí, donde Hegel concibió el desarrollo gradual de la idea, Marx vio la universalización de la conciencia burguesa y la desrealización del proletariado. Ante lo cual, Del Palacio ha afirmado lo siguiente:

La razón burguesa, que no es razón y universaliza la individualidad para reclamar igual derecho a toda opinión y parecer personales, genera un sistema opresor del espíritu donde la verdad no es posible, que demanda su permanencia a costa de reducir al hombre a sus límites y termina por negar al sujeto individual en tanto le impide objetivarse por su conciencia (Del Palacio, pág. 28).

Esto es; la dialéctica hegeliana ha legitimado los marcos conceptuales de la sociedad burguesa, a saber; derecho, religión, filosofía, encontrando máxima representación en el Estado Nación, más la reconstrucción histórica emprendida por Marx, desvela que ahí, donde el Estado es concebido como la “realidad ética” del ser humano, el proletariado queda subsumido a los valores de la conciencia burguesa y reducido meramente a sujeto productivo del capital, en la medida que el Estado, subsidia los valores de la propiedad privada, y esta emerge como producto del trabajo enajenado. (Del Palacio, pág. 28) Y donde se sigue que: “partiendo de esta enajenación del trabajo y del trabajo, las realizaciones de todas las fuerzas esenciales humanas se han convertido en una completa desrealización; el mundo objetivo ya no es verdadera propiedad humana” (Marcuse, 2016, págs. 69-70). De ahí, que la dialéctica hegeliana si bien prescribe los principios por los cuales el

ser humano se autorrealiza y se objetiva a sí mismo, no concibió las dimensiones de la enajenación que implica su objetivación en la propiedad privada. Es decir, que si bien el ser humano despliega sus fuerzas esenciales en la construcción de objetos y por lo tanto configura la realidad humana, el proletariado privado de los medios esenciales para su realización, no meramente es despojado de los objetos de su trabajo, que se le presentan como ajenos a sí mismos, sino más bien toda su existencia representa ser una pérdida, en la medida que: “la enajenación del trabajador en su objeto se expresa, según las leyes económicas, de la siguiente forma: cuanto más produce el trabajador, tanto menos ha de consumir; cuanto más valores crea, tanto más sin valor, tanto más indigno es él” (Marx, 1980, pág. 107).

Es así, que la confrontación entre Hegel y Marx, consiste según la opinión de Hanna Arendt en que “la filosofía marxista- más que trastocar a Hegel invirtió la jerarquía tradicional de pensamiento y acción, de contemplación y trabajo y de filosofía y política” (Arendt, 1996, pág. 24). Es decir, Marx al invertir la jerarquía tradicional, por la que el filósofo, colocado por fuera del movimiento histórico, concibe la totalidad del mismo y prescribe las leyes de su funcionamiento dialéctico, hizo de la política y de la filosofía no una actividad para pocos, sino para la mayoría. De ahí que Marcuse, en este sentido, al posicionarse críticamente frente a los sistemas tradicionales del pensamiento- verbigracia del idealismo- asuma la tarea por la que la teoría se convierte en una verdadera praxis,

de modo que el sujeto que construye historia- es decir el obrero- se haga cargo de la misma y encuentre en ella su realización. Lo cual guarda parangón con lo expuesto por la filósofa citada: “la idea marxista de elaboración de la historia influyó mucho más allá del círculo de los marxistas convencidos o revolucionarios determinados” (Arendt, 1996, pág. 87).

Con ello, hemos bosquejado, la importancia de la dialéctica en la teoría crítica de Marcuse, que concibe al *materialismo histórico*, como una teoría que conduce a la práctica, y revoluciona las condiciones establecidas en un momento determinado del acontecer histórico del ser humano, en la que la pérdida del objeto y de la existencia se resumen en el derecho de la propiedad privada y los principios de la economía política clásica. O tal como el autor ha señalado:

Vamos a tratar de mostrar que el trabajo enajenado y la propiedad privada- los conceptos fundamentales de la crítica- fueran asumidos y criticados desde el principio no solo conceptos de la economía política, sino como conceptos de un acontecer decisivo en la historia humana, y que en concordancia con ello, la superación positiva de la propiedad privada, como verdadera apropiación de la realidad humana, revoluciona la historia completa del hombre (Marcuse, 2016, pág. 73).

En resumen, el núcleo central de la teoría crítica de Marcuse, radica en el problema de la dialéctica, entendida como praxis en lugar de mera descripción,

acción revolucionaria en lugar de síntesis idealista. De donde se sigue que, en lugar de absolutización de la razón, del Estado y de la identidad, se ponga de manifiesto las contradicciones que guarda el capitalismo, la propiedad privada y el Estado, como máximo organismo que condiciona la libertad, en virtud de los intereses de la sociedad burguesa. Y de ahí, finalmente que la teoría crítica asuma los esquemas del materialismo histórico, desvelando la contraposición entre existencia y esencia, tal como Marcuse lo ha señalado:

El trabajo de Marx no se focaliza simplemente en la dialéctica, sino en la dialéctica criticista. Caracteriza su sentido como comprensión de la insuperabilidad de las oposiciones en la fundamentación filosófica y como conservación y no superación de la contradicción en el resultado. Una parte esencial de este sentido la constituye la tensión no eliminable entre el sujeto existente y el ámbito de la validez, el rechazo de la construcción del sujeto ideal (Marcuse, 2011, pág. 87).

Esto es; donde Hegel vislumbro el movimiento histórico por el que la idea, o espíritu absoluto se conoce a si mismo- tal como se señaló anteriormente-, y donde el ser humano se autorrealiza en un mundo de objetos creados por el mismo; el proletariado, al ser la clase de los oprimidos no solo es imposibilitado para desplegar la naturaleza de su esencia, sino que en el objetivación- que trueca en cosificación-, pierde su existencia física, debido a que el obrero asalariado es remunerado no con el fin de

mantener actividades relativas al ocio o al pensamiento, sino por razones del sistema capitalista, a saber; el mantenimiento de las clases obreras con el fin de reproducir la mano de obra y del capital, o tal como ha manifestado Marx: “el nivel mínimo del salario, y el único necesario, es lo requerido para mantener al obrero durante el trabajo y para que él pueda alimentar una familia y no se extinga la raza de los obreros” (Marx, 1980, pág. 52). Con ello, la confrontación entre Hegel y Marx, ha sido demostrada, puesto que el primero al ser heredero del idealismo, no se preocupó verdaderamente de que el acontecer de la existencia de los seres reducidos a objetos abstractos, es decir como mercancías son subyugado a una relación de opresión y enajenación, mientras que Marx retoma los presupuestos de la dialéctica, pero para desentrañar las condiciones de una realidad enajenada como producto del movimiento histórico y asumir una posición revolucionaria, que supere a los principios de la propiedad privada, para devolverle su naturaleza social. Para mayor clarificación de lo último expuesto, tomamos los siguientes renglones de Marcuse:

Sobre el fundamento de una idea de esencia del hombre y de su realización, que Marx formula en confrontación con Hegel, un hecho económico aparece en cuanto tal como la inversión de la esencia humana, como la pérdida de la realidad humana; sobre este hecho económico en la base real de una revolución realmente transformadora de la esencia del hombre y de su mundo (Marcuse, 2016, pág. 73).

En resumen, la teoría crítica de Marcuse adopta los esquemas prescritos por el materialismo histórico, con la finalidad de hacer de la crítica un movimiento revolucionario, en y para elaborar la historia y apropiarse de la realidad humana y sus objetos, frente a la propiedad privada que prescribe las leyes del trabajo enajenado. Con ello la crítica, retoma el principio de la negatividad hegeliana, con el fin de superar las formas de la enajenación.

3.- Pedagogía crítica en América Latina:

Con los presupuestos sentados sobre el nacimiento de las teorías críticas. En los cuales se ha puesto de manifiesto el trastocamiento de los fundamentos ontológicos del hegelianismo en análisis histórico- facticos concretos emprendidos por Marx, y desplegados en los pensadores de la escuela de Frankfurt, continuaremos la discusión en términos de la pedagogía crítica. Verdadera unidad teórica y práctica, en y por la cual la filosofía se nos presenta como un programa destinado a la liberación, y elaboración del ser latinoamericano sometido a una realidad enajenada. Es decir, la condición de oprimidos y desposeídos, en tanto la realización del ser latinoamericano se encuentra condicionado por elementos políticos y económicos extranjeros y ajenos al acontecer existencial de los pueblos periféricos.

De donde se sigue, que ahí donde se han legitimado las absolutizaciones

del Estado, de la economía liberal y de la conciencia burguesa, las periferias se nos presentan en situaciones de esclavitud, pauperismo y dependencia no solo económica, sino intelectual y espiritual. De modo que el silencio y el anonimato de los desposeídos, son los engranajes del mercado neoliberal.

Es así, que la pedagogía crítica en América Latina, es una propuesta de enseñanza presentada por Paulo Freire; intenta que los estudiantes alcancen una conciencia crítica a través de su concientización. Bajo esta direccionalidad de la educación crítica, los maestros deben guiar a sus estudiantes a cuestionar las teorías y las prácticas consideradas como formales, animando a generar respuestas liberadoras tanto a nivel individual como colectivo, las cuales ocasionen cambios en sus actuales condiciones de vida. La propuesta pedagógica presentada por Freire tiene precedentes muy claros, sobre una teología que humaniza y que antepone a la persona por encima toda norma, concepto moral o eclesiástico.

4.- Influencia de la teología de la liberación:

La teología de la liberación, asume la postura de un Dios que libera al pueblo oprimido en la esclavitud y lo acompaña en su éxodo constante hacia la tierra prometida, ese Dios del AT es el mismo que acompaña a los oprimidos en su lucha de liberación constante, y la Iglesia debe ponerse al servicio de los pobres al igual que el mismo Cristo ha venido a servir y no a ser servido de ninguna manera.

Los pobres en este campo teológico liberador, asumen todo el espacio de reflexión, no desde discursos en las principales catedrales, sino en la vivencia cotidiana en las grandes periferias existenciales; dentro de esta propuesta Latinoamericana aparecen tres palabras que encierran su finalidad: desierto, periferia, frontera, es decir salir de un esquema organizacional central establecido, para salir al encuentro con los otros, especialmente con el pueblo que sufre.

5.- La pedagogía solidaria de monseñor Hélder Cámara como aporte a la pedagogía crítica.

No se puede hablar de pobreza sin antes haber vivido realmente como pobre, experimentando el hambre y la exclusión social, antes de mencionar los aportes de Monseñor Cámara a la pedagogía crítica es importante mencionar los orígenes y el contexto en el cuál surge el pensamiento liberador de este Obispo brasileño, que con su denuncia de desigualdad traspasó fronteras y aunque se le denominaba el obispo rojo, era clara su preferencia por los sin-tierra y oprimidos.

Monseñor Cámara, nace en Brasil en 1909 en un ambiente de total pobreza y marginación, su padre comerciante y su madre docente, enfrentaron grandes necesidades económicas y de exclusión, a tal punto de que su Padre callaba irónicamente frente a la injusticia social, mientras su madre lloraba por la crítica situación que enfrentaban; becado ingresó al seminario diocesano y fue

ordenado sacerdote con apenas 22 años y destinado al trabajo espiritual de la clase obrera, por sus méritos personales es invitado como asistente y posteriormente como secretario de la Conferencia Episcopal Brasileña donde generó un ambiente realmente emancipador y de preferencia social. En 1955 es nombrado obispo auxiliar de Río de Janeiro, por Paulo VI, y tiene como lugar preferencial las favelas donde crea su propia residencia y la de los seminaristas, enseñando que solo desde los pobres se puede optar por los pobres. Al iniciar la dictadura militar en Brasil en 1964 es enviado como arzobispo de Recife, desde donde criticará al régimen opresor trayéndole como consecuencia, múltiples intentos de asesinato, y la muerte de sacerdotes y colaboradores cercanos a él. El “Obispo rojo” murió a los 90 años, en la misión que asumió y que tanto amaba: “vivir con y para los pobres” (Comunidad de Vida Cristiana, 2015).

El pensamiento de Monseñor Cámara no sólo tiene como intencionalidad la renovación eclesial, sino que busca la transformación social que genere igualdad de derechos y oportunidades, denunciando los medios coercitivos del gobierno, despertando en los pobres el deseo de una anhelada emancipación.

“Si le doy de comer a los pobres, me dicen que soy un santo. Pero si pregunto por qué los pobres pasan hambre y están tan mal, me dicen que soy un comunista”, este pensamiento de Cámara por el cuál fue reo de la más ostentosa persecución del régimen, tiene la base de una teología y pedagogía de

la liberación, ya que buscan no solo la satisfacción inmediata de la necesidad de los pobres u oprimidos, sino que buscan los mecanismos para que logre su total emancipación. Al hablar de una pedagogía crítica no se puede dejar de lado las razones por las cuales esta es crítica ni mucho menos obviar las causas que generan opresión y sufrimiento (Comunidad de Vida Cristiana, 2015).

La relación entre Cámara y Freire, entre teología y pedagogía, es directa, ya que ambos trabajos tienen una finalidad en dos campos de acción social, por un lado, se busca la construcción de una Iglesia liberadora y por otro, la construcción de una educación emancipadora que genere sistemas inclusivos.

Finalmente, lo último que no se le puede robar a los pobres es la esperanza, y la educación debe proporcionar esperanza a aquellos que ya no la tienen, y orientar sus aspiraciones desde una óptica crítica que no sea solamente discursiva sino antes bien de acción, no para los pobres del mañana sino para los pobres que el sistema oprime y degrada. Según Galilea (1988), las aspiraciones de los pobres parecen frustradas, a menos para la generación actual. Y, sin embargo, los pobres tienen derecho a la esperanza. No los pobres del futuro, sino los pobres de ahora; los que probablemente morirán pobres” (pág. 45). Este derecho de esperanza nos debe involucrar en una praxis docente coherente y comprometida con los oprimidos y sobre todo con rescatar su dignidad, que según Galilea (1988) a pesar de todo intento y circunstancia

contraria, la conciencia de su dignidad es la raíz de su felicidad aquí y ahora” (pág. 46).

6.- La pedagogía crítica según Paulo Freire

Se ha dicho mucho sobre el pensamiento de Paulo Freire y su trascendencia pedagógica, pero se conoce muy poco a fondo, al pedagogo de los pobres (oprimidos), que ve en su contexto la necesidad de una pedagogía emancipadora a través de una educación crítica, que desnaturaliza la exclusión y la repudia totalmente.

Paulo Freire nació en Recife hacia el año de 1921, y se destacó en sus primeros años como docente, preocupado en la alfabetización para adultos. Ayudó de manera cercana, a Monseñor Cámara en el movimiento de base, creado para sectores más vulnerables y se dejó interpelar sin duda por la necesidad de nuevas prácticas educativas que critiquen al status quo y busque nuevas formas de emancipación.

Freire señala en su pedagogía de la autonomía, que no hay docencia sin discencia, es decir no se puede enseñar por encima de la necesidad de cada estudiante, no se puede embutir de conocimiento inútil a aquellos, que ven en la educación un espacio de búsqueda y desafío, es por ello que afirma:

No importa con qué grupo de edad trabaje el educador o la educadora. El nuestro es un trabajo realizado con gente, niña, joven o adulta, pero gente en permanente proceso de búsqueda...

No siendo superior ni inferior a otra práctica profesional, la mía, que es práctica docente, exige de mí un alto nivel de responsabilidad ética de que mi propia capacitación científica, es parte...Y porque he leído con gente, no puedo, por más que, incluso, me da placer entregarme a la reflexión teórica y crítica en torno a la propia práctica docente y discente, rechazar mi atención dedicada y amorosa a la problemática más personal de éste o de aquel alumno o alumna (Freire, 2004, pág. 144).

La práctica docente no consiste en una transmisión llena de contenido y vacía de sentido, sino antes bien busca adentrarse en las diversas realidades sociales por las cuales pasan los estudiantes, en la constante reflexión del sentido de docencia que se está impartiendo.

En sus obras Freire plasma características importantes sobre pedagogía crítica, acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre ellas sostiene que formar es mucho más que adiestrar al educando en el desempeño de destrezas (pág. 16), además alude, que enseñar no es sólo transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción (pág. 47), pero la importancia del aporte de Freire a la pedagogía crítica, consiste en su pensamiento: que no hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza (pág. 30), para que haya una praxis coherente se deben generar procesos investigativos a partir de la duda de los discentes, ya que, según él

mismo señala lo cambios surgen a partir de la curiosidad, y esta vista como manifestación presente de la experiencia vital (pág. 33).

Por otro lado, para Freire, la enseñanza exige: rigor metódico, investigación, respeto a los saberes de los educandos, crítica, estética y ética, corporificarían de las palabras por el ejemplo, asunción de lo nuevo, rechazo de cualquier forma de discriminación, reflexión crítica sobre la práctica, reconocimiento y asunción de la identidad cultural (pág. 44), es por ello que no hay docencia sin discencia, las dos se explican, a pesar de las diferencias que los distinguen, no se reducen a la condición de objeto uno del otro. Quien enseñar, aprende al enseñar. Y quien aprende enseña al aprender (pág. 25). El docente por su parte debe respetar los saberes con los cuales llega el educando, sobre todo los de clases populares (pág. 31), debido a que práctica docente debe ser un testimonio de pureza y decencia (pág. 34).

Esta pedagogía se enfatiza en la necesidad de enseñar, acerca de cómo pensar y no en qué pensar, no se trata sólo de adiestrar a seres humanos que piensen todos igual sino a crear entre todos unos conocimientos comunes, dónde el docente no es superior a su estudiante en la medida de la opresión, sino que es superior en cuanto le ayuda a salir de esta, a través de investigación que permite situarse en su realidad concreta y en el contexto en el cuál se está desarrollando. Se busca, no callar la curiosidad con el conocimiento sino antes bien se toma la duda como

parte del proceso investigativo que conduce a un cambio. La enseñanza en la pedagogía crítica se va a sentir llamada especialmente por la periferia, por el contexto pobre y marginado que les ha tocado afrontar a determinados estudiantes y la solución para salir de la opresión no es sentir lastima y seguir brindando una educación mediocre, sino a que el sujeto pueda trascender su realidad.

Según Freire, sólo se puede calificar como docente a aquel que reconoce al estudiante como una persona con historicidad, y con saberes propios que es el resultado de sus experiencias y que coparticipa con ellos en la creación de nuevos conocimientos, el docente debe respetar las experiencias vividas por el sujeto y debe enriquecer dichas vivencias, pero jamás imponer un conocimiento y tratar al estudiante con una percepción medieval que necesita ser educado para dejar su condición animal y busque un lugar en la escala social.

El pensamiento de Freire desafía a los contextos educativos a salir de sus estructuras comodistas hacia nuevos paradigmas pedagógicos que busque emancipar a los estudiantes y contribuir con una sociedad más justa, inclusiva que desarrolle actitudes democráticas participativas y de acción como protagonistas del proceso de cambio.

7.- Rasgos de una teoría crítica en el Ecuador. La experiencia educativa propuesta por Monseñor Leónidas Proaño

La educación es una opción para los ricos, mientras que para los pobres es la única vía de superación personal, para luchar con los pobres es necesario desatarse las sandalias y caminar junto con ellos.

El obispo de los pobres e indígenas, nace en el seno de una familia pobre en 1910, luego ingresa al seminario y es ordenado con 26 años y en 1954 es destinado para una misión con las comunidades indígenas, pero al acercarse a esta realidad, Monseñor Proaño se deja interpelar por la necesidad educativa de aquellos pueblos y emprende la dura tarea de educar a los pobres a través de múltiples tareas de una pastoral liberadora. En su lucha constante por los pobres y los sin-tierra, es acusado de comunista, incluso por sus propios hermanos Obispos que ligados a los terratenientes presentaron quejas delante del Vaticano enviando delegados de la Santa Sede para tratar de mermar la situación. Es apresado por los militares en algunas ocasiones, por sus manifestaciones y luchas junto con frentes obreros indígenas, que exigían la igualdad de derechos en un país gobernado por las clases dominantes (Proaño, 2010).

Monseñor Proaño a lo largo de su vida, da testimonio de aquello que él ya ha vivido. Al encontrarse con sistemas de exclusión hacia el indígena y al pobre, Proaño los relaciona como los ciegos del Evangelio que están al borde del camino esperando limosnas, pero sin que nadie se preocupe por integrarlos en ese camino. El papel de la educación según Monseñor Proaño debe ser libertadora que devuelvan la vista a los ciegos

y emancipen a la juventud no hacia modelos ya establecidos sino antes bien hacia romper paradigmas sociales. Los indígenas para Proaño son la fuerza de trabajo viva y eficaz de la cual se sirven vilmente los grandes hacendados, sin la mínima preocupación por la educación, salud o formas de vida de estos. La educación según Monseñor Proaño sino sirve para liberar es una pérdida irremediable de tiempo.

8.- Aportes para el desarrollo de la teoría crítica en el aula.

La pedagogía crítica apunta hacia niveles educativos autónomos e independientes, es por ello que el docente debe ser mediador entre el conocimiento y el estudiante y no solamente transmisor de saberes determinados o específicos, para que realmente se dé una pedagogía emancipadora es necesaria la coherencia entre discurso y praxis docente, ya que sin ella no se pueden llevar adelante procesos críticos en las aulas, no se puede hablar de liberación, con metodologías que homogenizan a los estudiantes y los convierten en reproductores académicos y no en transformadores sociales.

La labor docente debe consistir en crear espacios de reflexión, sobre la realidad que viven los jóvenes en su cotidianidad, y la problemática social a la cual se enfrentan en la actualidad; es por ello que resulta primordial que el docente no sea un ejecutivo de planta que cumple con sus horas de trabajo, sino que sea un apasionado por la educación y asuma realmente el papel de educador el de ser

mediador del análisis de la realidad en la viven y participan los educandos.

Es necesario potenciar la cultura investigativa, comenzando con el desarrollo de capacidades lectoras que van más allá de decodificar signos. Para lo cual es necesario que los docentes en primera instancia se apasionen por su vocación.

Asimismo, es necesario implementar espacios para el diálogo en el aula, ese diálogo que traiga las vivencias personales, comunitarias, así como los distintos saberes presentes en las 14 nacionalidades y 18 pueblos que enriquecen la cultura del pueblo ecuatoriano.

Por otro lado, es de suma importancia generar el diálogo pedagógico en el aula, y conectar los distintos conocimientos científicos con la realidad latente, las preocupaciones, problemáticas y necesidades de los estudiantes.

De igual manera, el aula debe ser un espacio para la ejercitarse en la reflexión crítica de todo aquello que atenta a la dignidad y derechos la persona y que profundiza en los elementos

que fundamentan una ética personal y social que lleva a promover espacios y situaciones de justicia, inclusión y participación.

Es primordial desarrollar en los estudiantes la capacidad de escucha, la capacidad de la observación, la capacidad de actuar, involucrase e insertarse en las diversas realidades y contextos sociales, por más complejos que parezcan para contribuir desde las competencias personales y profesionales a la búsqueda de soluciones a las problemáticas de la comunidad

El desafío propuesto por la pedagogía crítica radica en aventurarse a las grandes periferias existenciales, donde se haya perdido toda esperanza y haya jóvenes que necesiten ser educados no para el sistema sino para la vida. La trascendencia pedagógica de Monseñor Cámara, Monseñor Proaño, Paulo Freire y tantos pedagogos críticos no radica en impartir una determinada cátedra, sino antes bien en rechazar todo sistema excluyente y incluir al estudiante, no como el futuro próximo sino como la esperanza de un mundo mejor.

Notas:

(1) Docente. Universidad Politécnica Salesiana. Carrea de Educación Intercultural bilingüe, Pedagogía y Filosofía. Ecuador <https://orcid.org/0000-0003-2326-0051>

(2) Docente. Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador

(3) Docente. Universidad Politécnica Salesiana. Ecuador

Referencias bibliográficas

ARENDDT, H. (1996). Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Península.

- BEORLEGUI, C. (s.f.). Críticas a la filosofía de la liberación desde la postmodernidad y la postcolonialidad.
- COMUNIDAD DE VIDA CRISTIANA. (2015). Monseñor Helder Cámara: El obispo de las favelas. Pan y Rosas, 1-5.
- DEL PALACIO, A. (s.f.). La escuela de Frankfurt: el destino trágico de la razón. *Tiempo*, 26-34.
- ENTEL, A., LENARDUZZI, V., & GERZOVICH, D. (2005). *Escuela de Frankfurt: Razón, arte y libertad*. Buenos Aires: Eudeba.
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e terra.
- GALILEA, S. (1988). *Espiritualidad de la esperanza*. Madrid: Publicaciones claretianas.
- HEGEL, W. (1807). *Fenomenología del espíritu*. Madrid: Fondo de cultura económico.
- HYPPOLITE, J. (1946). *Génesis y estructura de la fenomenología del espíritu de Hegel*. Barcelona: Península.
- MARCUSE, H. (2011). *Entre hermenéutica y teoría crítica: artículos 1929-1931*. Madrid: Herder.
- MARCUSE, H. (2016). *Sobre Marx y Heidegger: Escritos filosóficos 1932- 1933*. Madrid: Biblioteca nueva.
- MARX, K. (1980). *Manuscritos economía y filosofía*. Madrid: Alianza.
- PROAÑO, L. (2010). *Cocientización y evangelización política*. Riobamba: FONDO DOCUMENTAL DIOCESANO.
- ROMERO, J. (2016). La Kehre (o viraje) en la trayectoria filosófica de H. Marcuse. En H. Marcuse, *Sobr MARX Y HEIDEGGER: Escritos filosóficos 1932-1933* (págs. 15-38). Madrid: Biblioteca Nueva.

Ante la furia, un canto: narrativas y resistencias en las trayectorias de maestros y maestras a propósito de la violencia en sus territorios

Facing the fury, a singing: narratives and defiances along the teachers' paths regarding the violence in their territories

Erica Elexandra Areiza Pérez¹

Resumen

La violencia que ha atravesado el devenir histórico de Colombia en las últimas décadas ha generado ambientes de hostilidad e intimidación en distintos ámbitos escolares. La Comuna 13 de la ciudad de Medellín es uno de los escenarios golpeados por estos fenómenos. Distintos actores armados se han disputado el dominio del territorio y han generado daños incalculables en los entornos educativos y en las esferas humana y social. Este artículo se deriva de una investigación doctoral que se centra en las subjetividades políticas de maestros y maestras en escuelas ubicadas en esta zona, a fin de reconocer las resistencias y los ámbitos de creación que han agenciado para encarar esta realidad. El trabajo se desarrolla a partir de una investigación narrativa. Los relatos

Summary

The violence that has traversed the historic development of Colombia in the last decades has generated atmospheres of hostility and intimidation in diverse school spheres. The Comuna 13 in the city of Medellín is one of the scenes being beaten-up by these phenomena. Distinct armed actors have been wrangling the domain of the territory and have generated incalculable damages in the educational surroundings and in the human and social spheres. Being derived from a doctoral research work focused on political subjectivities of teachers in schools located in the area, this paper aims to recognize the defiances and the spaces of creation that they have procured by themselves in order to face this reality. This study has been developed starting from narrative inquiry. The

de experiencias configurados permiten reconocer las interrupciones que posibilita el quehacer pedagógico de educadores y educadoras en contextos de opresión.

narrations of configured experiences allow recognizing the disruptions that the pedagogical task of educators in contexts of oppression makes possible.

Palabras clave: violencia; subjetividad; narrativas; resistencia; experiencia.

Keywords: violence; subjectivity; narratives; resistance; experience.

Fecha de Recepción: 31/08/2020
Primera Evaluación: 15/08/2020
Segunda Evaluación: 02/09/2020
Fecha de Aceptación: 24/10/2020

Introducción

La violencia engendra una *no vida*; es el ultraje que desmantela el deseo, la copa quebrada en la que los sueños se rompen y se dispersan en los fragmentos filosos del *no tiempo*. Es la avalancha que cubre los senderos y sus atajos con el lodo empeñado en un *no lugar*. Es la mirada de Medusa en el cuerpo cuando mayor arrojo promete el alba. Es ese viento bravío que prefigura un tornado devastador. Es un aturdimiento a la medianoche en la puerta derribada a puntapiés. Es algún pueblo colombiano donde la infancia se adultece en la guerra. Es una tierra de tambores rotos en una plaza olvidada. Es el alarido materno en la orilla del río que no devuelve a sus muertos. Es la vida que no cuenta.

Los portazos de la violencia han sacudido con vehemencia la historia reciente de Colombia. Medellín, una de sus grandes ciudades, no ha estado al margen de este fenómeno. Las dos últimas décadas del siglo pasado dejaron en evidencia una ciudad donde las afamadas primaveras de los paisajes citadinos se transformaban en un tiempo otoñal como consecuencia de variados conflictos, confrontaciones entre distintos actores armados, vulneración sistemática a los derechos humanos, vidas perdidas en el golpe atroz de la muerte violenta. Esto unido a las desigualdades sociales que, aún hoy, revelan, por un lado, sectores de la población que gozan de una vida holgada, por otro, barrios sumidos en la pobreza y en la marginación.

Una de las zonas más afectadas

por estos flagelos es la Comuna 13, un conjunto de barrios ubicado en la Zona Centro Occidental de la ciudad. A finales de los años noventa y en los primeros años del nuevo siglo este territorio se convirtió en un escenario de disputas entre distintos actores armados que pretendían ejercer su dominio e imponer su autoridad. Operaban allí grupos subversivos, así como estructuras milicianas que se habían conformado para garantizar la seguridad en los barrios y ejercer justicia por mano propia. Así mismo, había presencia de grupo paramilitares, una fuerza armada asentada en posturas de ultraderecha que participaba en la lucha contrainsurgente, en la persecución a líderes sociales y a movimientos de izquierda. A ese escenario se sumaron las fuerzas militares del Estado, pues, los gobiernos nacional y local estaban empeñados en recuperar la debilitada soberanía estatal y a enfrentar la subversión. Por ello, entre 2001 y 2002 llevaron a cabo varias operaciones sin precedentes en las áreas urbanas del país, incursiones que sumaron más terrores y vulneraciones a la extensa lista de adversidades acumuladas.

En este entramado de conflictividades han estado inmersas las escuelas. En el periodo mencionado y de ese tiempo hasta hoy, el espacio escolar ha sentido los efectos del asedio de las armas, de fenómenos como el pandillismo, el microtráfico, el desplazamiento forzado. Y como si ese pisar atronador fuera poco, de ese mapa han hecho parte también las pisadas golpeantes de las estigmatizaciones, de las brechas

sociales, de las precarizaciones que se imponen con enojo como si ese fuera un dominio vigilado con recelo. La violencia ha sido, de ese modo, una furia suelta, una fuerza opresora. Sostiene Freire que “La opresión, que no es sino un poder aplastador, es necrófila” (Freire, 2005:87), esto es, se regodea en la muerte, inclinación que no solo tiene que ver con un deceso físico sino con un morir en vida que arrasa la subjetividad; lo que produce la privación de la expresión libertaria, del reconocimiento de la propia historicidad, al tiempo que robustece el autoritarismo, lleva a la alienación, en todo caso, a los últimos renglones en los voluminosos registros y manifestaciones de la cultura. En este sentido, también es recurrente “La cuestión de la violencia, no solo física, directa, sino subrepticia, simbólica” (Freire, 2012:168).

Para Butler, “la violencia no siempre adopta la forma de un golpe” (2020:48), puesto que está atravesada por situaciones de orden estructural y social. Unido a ello, sostiene que “La violencia es al mismo tiempo acto e institución, pero es también, como he mencionado, una atmósfera tóxica de terror” (2020:49). Una toxicidad que se atomiza en el miedo cotidiano, en la amenaza situada, en las inequidades que se pavonean sin remedio. Junto con el accionar de los actores armados que han afectado las dinámicas educativas cotidianas, dentro de las aulas de la Comuna ha sido recurrente la presencia de niños, niñas y jóvenes que portan en sus biografías las marcas simbólicas de los vejámenes sufridos. Como sostiene Kaplan, “La

violencia es un dolor social. Lesiona y daña parte de nuestra humanidad” (2018:44). Ese dolor puede arrastrar, por ejemplo, el padecimiento ocasionado por pérdidas, miedos, maltrato corporal, exclusión, rechazo o rotulaciones que encasillan a los estudiantes en destinos sentenciados. La subalternización y las desigualdades sociales hacen parte de esas dolencias (Frigerio, 2004; Kaplan, 2018) que se inscriben en los marcos culturales e influyen en la dimensión afectiva, en la forma como se afronta el ámbito académico, en el lugar que se ocupa y se significa en la singularidad y en las formas de relacionamiento. Los abatimientos, los sueños oprimidos, las vidas vapuleadas, convocan el pronunciamiento que cuestiona decididamente lo inexorable (Frigerio, 2004; Freire, 2011). Ese hacerse cargo de esta refundación puede tener asidero en el quehacer de un maestro o maestra puesto en despliegue. No se trata, desde esta visión, de un ser mesiánico; se trata de un rostro puesto en camino que no desconoce sus finitudes, abismos y quiebres.

Es en este mapa de tensiones y posibilidades donde se inscribe la inquietud por el quehacer docente en la Comuna 13 de Medellín, por sus resistencias creativas, por sus prácticas instituyentes (Castoriadis, 1997), por sus pronunciamientos (Freire, 2005), por sus gestos pedagógicos y políticos. El trayecto interrogativo vivido se ha avivado a la luz de preguntas como ¿Qué manifestaciones de subjetividades políticas develan maestros y maestras de la Comuna 13 de

Medellín, en las narrativas que despliegan sobre sus trayectorias como formadores en este territorio? ¿Qué experiencias pedagógicas orientadas al cuidado de la vida han posibilitado en sus escuelas, a propósito de los repertorios de violencia que han tenido lugar en dicha Comuna en las últimas décadas?

Esta apuesta investigativa ha encontrado en la investigación narrativa un campo tan pertinente como significativo para reconstruir los saberes y las configuraciones subjetivas, así como los relatos de maestros y maestras en cuyas experiencias se entretejen diversidad de memorias, entre ellas, los dolores de la profesión en contextos conflictivos, los desafíos curriculares que esto trae aparejado, la contribución a la construcción de paz y de memoria histórica, la mirada profunda sobre un país que precisa ser visto desde los intersticios del escenario pedagógico y del ámbito escolar.

Subjetividades políticas: disrupciones y repertorios de despliegue

Es claro que, desde la antigüedad hasta nuestros días, la subjetividad se ha gestado en prácticas de dominación y en ámbitos de libertad que complejizan su carácter y la hacen portadora de una historicidad, no solo desde el acumulado de sentidos que se han construido en cada época, sino en las trayectorias de vida de cada sujeto. Este devenir está mediado por el lenguaje, por vínculos intersubjetivos, por prácticas instauradas en procesos sociales, formas de saber,

discursos y poderes en los que se juegan procesos de sujeción, pero también, prácticas que irrumpen con la diferencia para crear existencia y generarle fisuras a lo instituido. Es allí donde cobra sentido la pregunta por las subjetividades políticas, por sus sentidos en el campo pedagógico, en las tensiones inacabadas por las que transita el quehacer de maestros y maestras.

En toda disrupción se cuece la interrupción de un determinado orden. Las subjetividades políticas se mueven entre las regularidades y las rupturas. Al desplegarse en el entramado social, político y educativo, se asiste a una disposición de líneas fijas y trazos arqueados que sugieren los puntos de inflexión generados cuando los sujetos ponen en juego repertorios de acción política. Para ahondar en ello, comparto algunas disrupciones que fungen como ángulos de comprensión y problematización dentro de un horizonte amplio de posibilidades.

La primera tiene que ver con la disrupción del disentimiento frente al conformismo. El gesto resignado ha ocupado un lugar de privilegio en los asientos de los siglos. Cuántos butacos podrían testimoniar la complacencia con lo mínimo, aunque alrededor haya habido un universo expandido al acecho. Cuánta plenitud en la tenencia de la cáscara cuando el fruto contenido hubiera resultado arrobador. Cuánta indiferencia ante la pira inquisidora que engulló centenares de libros como si se tratara de malezas en las siembras de la cultura. Han sobrado los aplausos obedientes

ante la corbata que se sacude en la plaza pública mientras lanza promesas que funcionan solo como señuelos para asegurar las urnas. El trapo fétido de la corrupción ha cubierto lo ojos desde antaño y muchos han preferido andar a tientas, antes que delatar la pestilencia. La divergencia y el derecho a controvertir no han escapado a la anestesia duradera en el cuerpo de la crítica.

Ese adormecimiento frente a las convulsiones del mundo se arrulla en la ausencia de reflexividad, un rasgo esencial en la construcción subjetiva que contempla el pensar sobre sí mismo y sobre el discurrir de la sociedad y se autoriza, por ello, a un saludable insomnio que conjura el letargo. En ello es reiterativo Castoriadis cuando subraya la necesidad de la crítica y la autocrítica en un tiempo en que las construcciones imaginarias sociales han perdido significación y han desplazado de su centro, la vida. Sostiene que, “Entre las creaciones de la historia humana, una es singularmente singular: aquella que permite a la sociedad cuestionarse a sí misma” (1997:125). Cuestionamiento que supone un actuar interrogativo, el mismo que se da el permiso de la divergencia y de instalar la duda en las consistencias de la certidumbre.

De ahí la insoslayable discrepancia, esa actitud a la que se refiere Zemelman cuando enfatiza en la importancia de tomar postura e interpelar la apatía, el escepticismo, la incredulidad y el miedo, aspectos que reducen las posibilidades de actuación y la idea de un futuro distinto. De ahí su insistencia en que “tenemos

que recuperar el sujeto, porque la palabra postura significa eso, recuperar un sujeto” (2004:96). Disentir es introducir un *sin embargo* en el continuo asentimiento que promueven los regímenes dominantes o que mora en el pensar obsecuente. Y no se trata, desde esta perspectiva, de una expresión adversativa que bloquea, obstruye o agrede; es la torsión necesaria en el lenguaje para provocar otras enunciaciones.

La segunda alude a la disrupción de lo instituyente frente a lo instituido. Los aportes realizados por Castoriadis, a propósito de estas fuerzas en tensión, resultan clave. En sus planteamientos, este autor ubica al sujeto en un ámbito histórico-social en el que se configuran las significaciones imaginarias que constituyen, en las distintas épocas, los horizontes de sentido colectivos que guían las construcciones vitales, las formas de relacionamiento, los deseos, las utopías. En su texto el *Avance de la insignificancia* (1997), alerta sobre la crisis de sentido que atraviesan dichos referentes en la sociedad moderna: “Que los ciudadanos están sin brújula, es cierto, pero se debe justamente a este deterioro, a esta descomposición, a esta usura sin precedentes de las significaciones imaginarias sociales” (Castoriadis, 1997:115). Allí critica enfáticamente la forma en que ciertos imaginarios instituidos han llevado a la descomposición y, en últimas, a una crisis sin precedentes. Destaca allí la idea de progreso y su sustento en un proyecto capitalista, consumista; amplía sus problematizaciones con

la forma en que han hecho carrera, lo efímero, la evanescencia, la corrupción, el deterioro ambiental, la miseria, la desigualdad. Lejos de una visión fatalista, sus reflexiones son un llamado urgente a los sujetos para que desplieguen su poder instituyente, retomen la fuerza de la crítica y, sobre todo, el arrojo a nuevas creaciones imaginarias animadas por propósitos vitales distintos.

La tercera tiene que ver con la disrupción del agenciamiento frente a la pasividad. La indolencia frente a la institucionalidad agresora o ante cualquier otra forma de opresión engendra más indolencia. Si no hay reacción ante la copa rebosante de vejámenes, vendrá la borrasca y arrasará con lo que encuentre a su paso. La actitud pasiva es también una forma de privarse de los alcances del lenguaje, de su carácter performativo. Decir y actuar son dos componentes insoslayables en la expresión de la subjetividad política. Es la forma en que se le otorga corporalidad a un posicionamiento, a esa postura a la que vuelve Zemelman: “Si las ideas no encarnan, si las ideas no tienen una dimensión corporal, si no son parte del sujeto en el conjunto de sus dimensiones, no son más que palabras vacías, nada más que eso, pero engañosas (2004:96). Este pensamiento y discurso encarnados reconcilia al sujeto con la capacidad de agencia, con la gestión de la vida personal y social, la misma que perdería toda ocasión de incidencia si se resigna al gélido goteo o al vendaval de un mundo que se ve pasar y que nunca pasa por dentro.

La cuarta hace referencia a la disrupción de la pluralidad frente al individualismo. No es ajeno el mundo de hoy a la presencia persistente de una robusta Medusa que petrifica los vínculos. En su cabeza se mueven con holgura serpientes que amenazan toda expresión de colectividad. Las políticas neoliberales y sus lógicas de producción, explotación y eficacia han puesto al ser humano en una carrera veloz hacia el rendimiento; de ahí que sean recurrentes los cuadros en los que un hervidero de individuos se cruza sin verse porque cualquier distracción en un gesto común es tiempo que se le resta a las horas rentables. Las políticas de los muros fronterizos no claudican. La violencia divide, aísla, bloquea. Una extensa tela multicolor viste al universo, pero hay quienes se empeñan en imponer un tono monocromático y confinar a quien diversifica.

En sus abordajes a propósito de la violencia contemporánea expresada en fenómenos como la exclusión, el racismo, el fascismo, las economías neoliberales, entre otros, Butler destaca la incidencia de formas de resistencia conjuntas para encarar estas realidades y, ahonda, de manera especial, en el lugar de los dispositivos ensamblarios y en las manifestaciones que empoderan la protesta. Ello es posible por la solidaridad política, por la interdependencia entre los sujetos: “Cuando reconocemos que nos necesitamos los unos a los otros, estamos reconociendo también los principios básicos que conforman las condiciones sociales, democráticas, de una vida vivible” (Butler, 2020:30).

Recalca que estas maneras de resistir no logran la transformación inmediata de la precariedad y de las prácticas violentas, pero “prefiguran esa conversión, esa revolución, esa posibilidad, y todas ellas funcionan como un llamamiento a la movilización (2020:33).

Una última disrupción tiene que ver con la invención frente a la reproducción. Un trastocamiento en la sintaxis invariable de la existencia se aviva en la actividad inventiva, en el continuo revistarse, en la posibilidad del misterio y la perplejidad ante la avalancha noticiosa que el diario vivir trae sobre sí mismo y sobre el mundo. Invención como expansión de un cuerpo capaz de interpelar los binarismos que han puesto a rivalizar el conocer y el pensar con la dimensión sensorial, con el ser pasional. Este viraje habilita, asimismo, la invención de sueños que se revitalizan en medio del grueso tapiz de hojas marchitas en el que se extiende el desencanto. Soñar es una forma de disrupción que tensiona los trazados rectilíneos de la repetición, ese empeño en editar la vida en el mismo papel o en copiar en el papel la misma vida, aunque haya modos de impresión infinitos. Vale la pena volver a Freire y a su alusión al sueño como un acto político: “Como presencia en la historia y en el mundo, lucho esperanzadamente por los sueños, por la utopía, por la esperanza, con miras a una pedagogía crítica” (2012, p. 150).

Interpelar lo inexorable: una pedagogía crítica para otras partituras posibles

Entre los convencionalismos,

las racionalidades dominantes y las disrupciones, se van configurando las subjetividades políticas de maestros y maestras. Su devenir se gesta en la indisoluble relación entre lo pedagógico y lo político, vínculo que, para el caso de contexto latinoamericano, ha encontrado un vigoroso sustento en el campo de las pedagogías críticas. Sus aportes constituyen quiebres indiscutibles frente a enfoques educativos despojadores de voz, promotores de la subalternización, precursores de prácticas colonialistas, coequiperos de un discurso neoliberal dominado por la racionalidad de la competencia, la eficacia, el mercado. Su interpelación a la estandarización, al acallamiento del decir, a la univocidad del pensamiento, al menosprecio de los contextos socioculturales y de los saberes de las comunidades, han reclamado el derecho a posicionarse como sujetos históricos, como actores protagónicos en la construcción de la sociedad. Se trata de pedagogías contrahegemónicas y territorializadas (Ortega, 2009; Cabaluz-Ducasse, 2016) en las que, frente a los órdenes imperantes, se han atizado procesos emancipatorios y acciones de resistencia (Giroux, 2008; Mejía, 2011) volcados a una educación más igualitaria, con mayor justicia social y con una participación decidida de quienes han sido confinados a la marginación y a la exclusión.

Uno de los referentes clave en estas pedagogías es Freire, autor cuyos postulados siguen cobrando una necesaria vigencia. Es importante destacar, de su propuesta, el acento en

el papel ético y político de los educadores, la concepción del ser humano como un sujeto histórico, la asunción de la práctica educativa como una praxis social y cultural. En sus planteamientos sobre el educador progresista es reiterativo en el papel que juega la subjetividad en la acción crítica y propositiva frente a las lógicas dominantes y las luchas que su interpelación supone. En este sentido plantea: “Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias” (2004:35). Este rol activo se nutre de la reflexión continua y de un accionar fermentados en la convicción de que las transformaciones no se lograrán si no han una implicación decidida en ellas. De ahí el cuestionamiento al fatalismo que se atrincheró en el pesimismo y a los determinismos que renuncian a otra invención de humanidad posible.

Unido a lo anterior, es potente el llamamiento a una educación liberadora que cuestione, sin vacilación, aquellos enfoques que atropellan la experiencia escolar con vendavales de información que no escatiman en estragos a la formación. En estos, la fertilidad imaginativa, la frondosidad de las ideas, el verdor de la sensibilidad, la fecundidad que auspician el actuar y el pensar, sucumben ante el ciclón de contenidos áridos y resecos que terminarán en una plantación devastada, uniforme, dócil. Esta es, sin duda, otra forma de dominación y de violencia, de ofensa contra el vuelo epistémico, crítico

y creador que se aloja en cada ser. La contención decidida de la prescripción, el adoctrinamiento y la enajenación constituye un proyecto libertario donde la dialogicidad reviste una importancia sustantiva, puesto que sitúa en el lenguaje compartido las expectativas vitales de quienes coinciden en el acto educativo. De ahí la reivindicación del “derecho a decir palabra” (Freire, 2005:5), que significa reconocerse como un sujeto perteneciente a un espacio y un tiempo históricos, alguien que se apropia de su sitio en esa urdimbre humana en la que no se es un dato, una cifra o un número colado en las aritméticas imperantes.

La bancarización de la educación (Freire, 2005) no aliena solo a los educandos inermes ante el atiborramiento, aprisiona también a los maestros y maestra en un ejercicio informador que lo asemeja más a un deslucido periódico de intransigente y fría prensa, que a alguien que se ocupa de una práctica pedagógica que lo sitúa como un constructor de saber, como agente de la cultura, como un hacedor de realidades que precisan de la pluralidad y del pensamiento del otro. La connivencia con políticas neoliberalesazonadas en los guisos de la calidad, los resultados y la intención subrepticia de una enseñanza con modestos alcances en la argumentación y en el apasionamiento, acuartelan el necesario gesto contestatario, el reiterado “*Preferiría no hacerlo*” que nos recuerda al memorable personaje de *Bartleby* en el célebre cuento de Melville (1990) llamado justamente *Bartleby, el escribiente*.

Vivir políticamente el devenir

subjetivo desde el campo pedagógico abre la posibilidad de la pronunciación como presencia develadora, rebelde y agenciante. En sintonía con Freire, “Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” (2005:106). Este anuncio, este manifiesto del decir o este decir manifiesto se torna tan urgente como decisivo para resituar la formación a la luz los desafíos históricos en medio de la ferocidad de ciertas realidades sociales.

Des-bordes y re-composiciones del vivir: perspectivas de una investigación narrativa

En toda trayectoria investigativa habita un memorial de huellas, textos y visiones que vuelven a avivar su *soplo de vida* (Lispector, 2015) cuando se nombran, cuando pasan por el aliento de la escritura. En esta pluralidad de respiraciones, en este revivir, se dibujan de nuevo los horizontes que acompañaron los caminos. Se trata de portales en los que irrumpe un círculo de fuego que interroga la frialdad y la rigidez de ciertos enfoques, al tiempo que desvela la niebla espesa que obnubila todo rasgo de subjetividad puesto que, cuando la pretensión de una investigación se afianza en criterios donde la experiencia no tiene un lugar, las singularidades y lo profundamente humano se cubren con una bruma absorbente. En el borde de ese círculo figura, con nitidez, una perspectiva que no se sonroja ante lo vivido, que admite el bosque porque es promesa de

pérdida, de travesía, de relatos; que no riñe con la sombra porque la nocturnidad es ese espejo que devuelve las verdades más hondas en el candil de la vigilia; una mirada que no apaga el sentir porque en esa llama también hierve el vivir, que no reduce a cenizas el pasado, antes bien, lo vuelve brasa presente en temporalidades que se desvían de los extintores que imponen los relojes. Una mirada que abreva en la metáfora porque, en ese extrañamiento del lenguaje, está la invención del mundo de la vida y de la vida en el mundo, una visión que narra y, toda vida merece ser narrada (Ricoeur, 2004).

La investigación se escenifica como una puesta en narración, como una puesta en voz que acontece en la interioridad, en la dialogicidad, en un *desborde* que admite salirse de cauces convencionales, en un *borde* que, sin perder de vista las orillas donde operan ciertos regímenes de saber y de poder, se mueve en una línea de fuga que habilita nuevas habitualidades. No se trata solo de una inscripción en un trayecto, es una puesta en trayectoria de subjetividades que acontecen en tiempos y espacios donde es impensable un único sendero y un recorrido lineal. Estos movimientos se traducen en afectaciones que dejan un nuevo gesto, un rastro distinto tras cada paso caminante, una experiencia creativa donde se conmocionan e inventan maneras de decir, de hacer, de estar siendo. En sintonía con estas visiones y en atención a la naturaleza de esta experiencia de indagación, la investigación narrativa ha constituido la perspectiva y el borde que han avivado

las búsquedas. Este campo investigativo se ha posicionado como un ámbito cuyos giros vuelven su mirada a los sentidos que se configuran sobre el devenir humano en las tramas del mundo. Es preciso sostener que, “Además de conceptual y metodológica, es una forma que ante todo es eminentemente pedagógica, política, epistemológica y ontológica” (Ramallo, Boxer y Porta, 2019:4).

Giro que interpela las formas de producción de conocimiento desde la perspectiva positivista y se decanta por una postura en la que los sujetos recuperan su voz y su lugar como constructores de realidad y de significado, producto de una experiencia interpretativa donde la vida, los fenómenos sociales y la enseñanza se asumen como textos (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001; Bolívar, 2002). Se reivindica, de este modo, la subjetividad como una construcción social que se potencia en su carácter vinculante, en sus expansiones afectivas, biográficas, políticas. En estas potentes grietas que abre este modo de hacer investigación en el campo de la educación, es preciso situar algunas dimensiones para desentrañar sus alcances en la formación, en las subjetividades y en los repertorios de actuación de maestros y maestras.

Desde su comprensión como fenómeno antropológico, la narración remite a ese fuego convocante que ha atravesado a todas las culturas y que le confiere al ser humano el singular atributo de situarse como la única especie “que se narra a sí misma y en la que cada uno de sus miembros puede contarse una “historia”” (Delory-Momberger, 2015:

60). De modo que no habría comunidad marginada de la hoguera en la que diversas cosmovisiones se cuecen entre el humo y la chispa del relato. Este se atiza en la potencia del lenguaje y del pensamiento, mediaciones que permiten crear representaciones, tramas simbólicas, construcciones sociales e históricas, con-fabulaciones sin las cuales existir sería un caldo insustancial en los fogones del tiempo. La dimensión temporal es un componente insoslayable en la comprensión del relato (Delory-Momberger, 2015). Ya lo decía Ricoeur: “Todo lo que se cuenta sucede en el tiempo, arraiga en el mismo, se desarrolla temporalmente; y lo que se desarrolla en el tiempo puede narrarse (2000:19). En cada vida un tren con recorridos y ritmos regulares y, de pronto, una agitación, un desvío, una colisión que precisa ser contada. Toda trayectoria humana se mueve en la contingencia, en el azar, en la imprevisibilidad.

Cuánto podría desplegarse en los espacios donde ocurre la formación humana si esa condición narradora se asumiera como un derecho inalienable en virtud del cual todo tiempo vivido encuentra audiencia. Cuando a las aulas las aturde el silencio obligatorio, cuando no hay sitio para volver a los propios dolores, alegrías o bellezas, cuando el vuelo imaginativo es condenado a recostarse en el hombro rígido de las disposiciones parametrales, cuando la guerra arrebató la palabra, vuelven la bruma y su frialdad. Y si “tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias” (Connelly y Clandinin, 1995:11-12), ¿qué historias

por-venir en el paisaje glacial que congela los afluentes del lenguaje?

Cuando se pone el lente en la dimensión epistemológica aparecen en escena cientos de canastos rebosantes de saberes y relatos que han sido lanzados al vertedero de los tiempos por tradiciones científicas dominantes que no han visto allí un conocimiento válido. Pero esos regímenes no han sido infranqueables, otras visiones han creado hendiduras en el suelo fijo de la episteme moderna y han reivindicado, para las ciencias sociales y humanas, para el campo de la educación y para distintas prácticas culturales y expresiones populares, una forma de pensamiento, de saber y de manifestación sensible que se trenza en la narratividad y que interpela los criterios convencionales de validez, demostración, objetividad, generalización.

Con la modalidad narrativa se recuperan la capacidad analógica, las configuraciones simbólicas, la opción de decir yo, tú, voz plural; asimismo, se confrontan los designios hegemónicos que se empeñan en trazar derroteros únicos en materia de verdad. De ahí la necesidad de este movimiento trasgresor, entre otras cosas porque: “Sin una revuelta epistémico-política hecha posible por la recuperación de la narrativa, la ciencia se quedaría fuera del universo aún enigmático de lo espiritual, el reino de lo estético (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015: 34). Como expresión contestataria frente a lo dominante, la narración se mueve en lo orquestal, en el *concierto-desconcierto* que convoca lo plural y lo disidente, en los escenarios vistos de soslayo, en el

canto diverso y profundo del vivir y sus añoranzas más persistentes. Así pues, “Narrar es una de las formas de resistir, una forma de no olvidar, de enfrentar y de entender que nuestras utopías no serán apagadas, que nuestros sueños no serán vilipendiados, que nuestra acción política es pedagógica y que nuestra acción pedagógica es política” (Souza, 2020:20).

Estos giros y dimensiones presentes en la fundamentación de la perspectiva narrativa nos han permitido habitar, en esta investigación, un campo de posibilidades que han cobrado sentido en las palpitaciones, los extravíos y tramas de una comunidad de maestros y maestras que coincidimos en un tiempo de necesarios develamientos, problematizaciones, comprensiones y escenarios de creación. La urdimbre interrogativa que se fue configurando a partir de inquietudes nodales en relación con las subjetividades políticas, las trayectorias y las experiencias pedagógicas, la memoria histórica y las resistencias frente a la violencia, hallaron en el campo de la narratividad y su potencia hermenéutica un universo vital.

Entre actores, tiempos, espacios y acontecimientos fuimos dando vida a esta apuesta. La mirada se centró en docentes que hubieran ejercido su labor en escuelas públicas de la Comuna 13 a partir de 1990, dada la relevancia de las últimas tres décadas en relación con el acontecer histórico y social y con las transformaciones vividas en el campo educativo. Las búsquedas, las conversaciones, la disposición de voluntades y los acuerdos favorecieron el

encuentro pedagógico de cinco maestras y un maestro que decidieron integrar esta comunidad porque algo en la subjetividad se movió cuando el contexto de la investigación se situó en este territorio. En este colectivo coincidieron formadores y formadoras que aún continúan en el ejercicio magisterial y que se vincularon al trabajo pedagógico en la Comuna desde 1996, 1998, 1999, 2003 y 2015 respectivamente.

Los primeros acercamientos, los procesos de inmersión en la Comuna, las habitancias sensibles entre sus barrios y entre sus escuelas propiciaron el sabor de la cercanía, el aroma de la confianza, la mirada expectante, los susurros que reclamaban audiencia, la expresión táctil de una proximidad cómplice. Las singularidades, los matices, la potencia de lo vivido en el ejercicio de la profesión, así como la necesidad y el deseo de narrar encontraron en los *relatos de experiencias* un dispositivo metodológico nodal. Situada en el plano educativo y en las trayectorias de las formadoras y formadores participantes, la experiencia adquiría el sentido de un acontecimiento pedagógico hecho tejido en las costuras de subjetividades políticas puestas en juego. En estos hilos no emergían tanto historias de individuos, como narraciones de sujetos con mundos diversos y diversos mundos. Esos relatos hablan también “del mundo escolar e histórico que ellos habitan y cuentan” (Suárez, 2016, p.484). No se trata, pues, de una expresión solipsista, puesto que cuando se narra se desata un yo plural, al tiempo que se revelan “historias de

cultura e historias de sociedad” (Delory-Momberger, 2015:67). Historias que, para el caso de las que se desnudaron en las configuraciones narrativas en esta trayectoria investigativa, portaban improntas de una realidad social agujerada por las hostilidades y los miedos, pero zurcida también con las puntadas de la creación y la resistencia.

Reflexividad, sentir encarnado estremecimiento y perplejidad movían el telar del recuerdo en los distintos encuentros llevados a cabo, a propósito de estos relatos experienciales, relatos que no iban tras la certeza o la actualización de acumulados de información, iban tras ese hábito enigmático que dota de extrañeza y nuevos significados la existencia. Como afirma Contreras, “Contar una historia permite afrontar experiencias de la vida educativa más allá de las circunscripciones técnico-pedagógicas. Quiere mostrar algo vivo, o darlo a entender, intentando tocar (o dejándose tocar por) su aliento” (2005:37). Ese vaho inspirador se vivificó en narraciones orales que, en algunas intervenciones, acudían a material audiovisual o a textos escritos alrededor de las memorias reconstruidas. Narración, escucha y conversación atizaban esos alientos singulares y comunitarios que potenciaban la experiencia interpretativa en la posibilidad de “llevar al lenguaje una experiencia, un modo de vivir y de estar-en-el-mundo que le precede y pide ser dicho” (Ricoeur, 2000: 206).

La narración de sí permitía la construcción de un “conocimiento hermenéutico” (Souza, 2018:299) en el

que las trayectorias vividas iluminaban nuevas comprensiones sobre las propias subjetividades y las tramas vinculares tejidas con los otros. En sintonía con una perspectiva en claro distanciamiento frente a lógicas positivistas, lejos de un cúmulo de información y de datos llamados a pasar por el crisol de análisis categoriales para comprobar, generalizar o validar, lo narrado por los maestros y maestras abría el “mundo de la composición” (Ricoeur:114), de la construcción de una trama que encontraba convicciones en la visión de que “el resultado de un análisis de narrativas es, a la vez, una narración particular” (Bolívar, 2002: 13).

A continuación, comparto dos elaboraciones narrativas a la luz de algunas de las experiencias compartidas. Se focalizan, para este texto, las experiencias de un maestro y una maestra vinculados a esta apuesta investigativa.

Narraciones y experiencia ante el asedio furioso: torciones vitales entre tinta y canto

Para que dure la vida: apuestas pedagógicas alrededor del arte y la memoria

Transcurría el año 1998 y un nuevo ciclo vital iniciaba en la vida de una maestra. Su nueva escuela la recibía complacida y expectante. Era una pequeña edificación que parecía ensanchar sus espacios cuando un vuelo infantil arribaba en las primeras horas de la mañana entre el murmullo de las vicisitudes recientes y las promesas del día. Una vez en las aulas, los rumores se expandían por las

angostas distancias entre los pupitres y quebraban las estrecheces como queriendo abrir paso a esos gestos que se desatan cuando el acto pedagógico acontece. El recreo esperado con sus saltos, sus gritos y sus cantos tampoco parecía acobardarse ante el reducido pavimento. Pero la población crecía y esas generosas estructuras que cedían en sus demarcaciones ya habían agotado sus dominios. No tuvo que pasar mucho tiempo para que una nueva construcción saludara a la Comuna 13 y diera noticia de una mayor cobertura educativa. La Institución Educativa Eduardo Santos era el espacio educativo que amplificaba su incidencia en los primeros años del nuevo siglo.

En ese acto refundador había hecho presencia la maestra. El nacimiento de un colegio más amplio era una siembra de esperanza en medio de un territorio donde las pisadas de la violencia urbana y de las desigualdades sociales se habían empezado a sentir con mayor fuerza varios años atrás. Pero el tiempo más hostil aún no hacía su arribo. El acostumbrado paisaje primaveral empezó a opacar su vistosidad y el calor del mediodía esparcía un aire tóxico que entrecortaba la respiración. El olor penetrante de las confrontaciones, el ruido estridente de las armas, el sabor agrio de las noches, el tacto tembloroso en el actuar, la mirada en desasosiego, hablaban de un 2002 que pasaría a la memoria como uno de los periodos más convulsos en la histórica lucha por el control territorial que han librado distintos actores armados en este sector

de la ciudad de Medellín. Y vinieron las horas en que las balaceras quebraban los relojes y convertían la habitualidad escolar en eternos instantes de vivencias pavorosas. Las evocaciones vuelven al frío pavimento de las aulas en el que se recostaban los cuerpos, a los pupitres cómplices que ampliaban sus medidas para cubrir la vida. Allí, en esas escenas, la recordación de la maestra vuelve a los juegos didácticos que promovía entre los niños y niñas mientras el estruendo se alargaba en el oído desconcertado.

Ante el conflicto exacerbado, llegó el tiempo en que las infancias y las juventudes en despliegue debían quedarse en casa; la escuela lloraba la ausencia. No obstante, ni la maestra ni sus colegas se resignaban a una escuela ausente, a una generación ausente de la escuela. Por ello, configuraron unos módulos en distintas áreas de conocimiento, con el ánimo de que el estudiantado pudiera avanzar en su formación. No había una presencia física en el espacio habitual, pero había una presencia pedagógica que se comprometía con la educación en medio del resquebrajamiento social. Una vez recobrada la presencialidad luego de que las hostilidades disminuyeran su intensidad, muchos rostros no regresaron porque tuvieron que desplazarse, otros retornaban con un fardo de tristeza acumulada por las pérdidas humanas y simbólicas que nublaban los días. El corazón de la escuela se arrugaba también como ese cuerpo fuerte al que la edad arremete de pronto y deja sus surcos añejos en la piel. Pero ese encogimiento era el preludio del retorno a

las semillas, a la edad de los comienzos.

Frente a esa atmósfera que no desaparecía plenamente en los años sucesivos y que seguía dibujando un mapa de conflictividades violentas y brechas sociales, la institución convocaba a sus escolares a un canto común. En los recuerdos de la maestra habita ese tiempo en que los primeros brotes de música empezaron a contagiar a todas las aulas de un ritmo particular que llegaba para quedarse como si se tratara del altavoz que reclamaba la vida para amplificar sus sonoridades. El Hip hop se posaba en los cuerpos y una inmensa tela de papel se paseaba entre las manos que empuñaban los lápices. Y nacían las letras, los trazos en decidido descontento con la guerra, los coros en favor de la justicia social. Era tanta la fuerza de ese movimiento y tan urgente la necesidad de involucrar a los jóvenes en iniciativas artísticas que los alejaran de los tentáculos del conflicto que, en 2012, es creado en la Institución un Festival dedicado a este género urbano y, desde entonces, se celebra cada año en el mes de agosto. Los meses precedentes han sido testigos, en las distintas versiones, de los oficios de la invención que las distintas asignaturas han auspiciado para que cada estudiante dé vida a la composición con la que dejará memoria de su participación en esa fiesta cultural de músicas, bailes y letras.

Reconocí la voz de la maestra en un recorrido pedagógico realizado en su Institución el 16 de octubre de 2018, justo en la fecha en que se conmemoraban 16 años de la Operación Orión, la

intervención militar urbana de mayor envergadura en el contexto colombiano. Como una Sherezada en sus ocupaciones más loables y decididas, el hilo de su palabra envolvía el oído y prolongaba la inquietud. Anunciaba que ese día la Institución Eduardo Santos inauguraba un Museo Escolar de la Memoria abierto a la ciudad y al mundo. Convencida del potencial pedagógico y cultural de ese espacio, había participado en su fundación, junto con el director del colegio y con otros colegas que se unieron para configurar un escenario orientado a desnaturalizar la violencia, a construir memoria histórica y procesos de reparación simbólica, a propósito de las heridas sociales generadas por

tantos años de hechos victimizantes y violaciones sistemáticas a los derechos humanos. Las paredes escolares se habían convertido en un extenso lienzo en el que las manos estudiantiles contribuían a una variada galería de imágenes en la que se narraban los dolores, las infamias y las resistencias presentes en los memoriales de la Comuna. Un brillo singular acontecía en la mirada de la maestra narradora cuando luego de relatar historias de despojos violentos, invitaba a apreciar cuadros donde el vivir respiraba de otro modo. Brillo como reflejo de una escena de vida que surgía de las cenizas para encender un fuego vivificante.



Imagen 1. Ilustración Museo Escolar de la Memoria
Institución Educativa Eduardo Santos - Comuna 13 de Medellín, 2018

Respiraciones literarias ante la asfixia de los días

Han pasado más de dos décadas y el maestro focalizado en este relato todavía continúa su experiencia magisterial en la Comuna 13, la zona de la ciudad que lo acogió desde 1996. Fue allí donde vio nacer, entre el ruido de los taladros, los espacios polvorientos, la consistencia de los ladrillos, el martilleo diario y la firmeza de los andamios, la escuela que luego recibiría el nombre de Institución Educativa La Independencia. No fue ajeno este centro educativo a los estragos del conflicto, pues pertenecía al barrio El Salado y este era justamente uno de los epicentros de las hostilidades. Entre 2001 y 2002 el colegio dejó a un lado su agenda diaria para acoger a las numerosas familias que se refugiaban allí para proteger sus vidas, pues la casa ya no representaba seguridad. Era el tiempo de las incursiones militares, del ensordecedor

sobrevuelo de los helicópteros, de las calles transitadas de zozobra. Era el estallido de un conflicto que había plantado raíces desde los últimos años del siglo anterior. El maestro recuerda cuando en 1999 un grupo de milicias urbanas irrumpía en la habitualidad institucional para anunciar que ellos también iban a ejercer la autoridad en el colegio. Pero un no avivado en el convencimiento pedagógico y político interpelaba tal exigencia. Un no que se negaba a subalternizar la profesión, a ceder la defensa de la educación como bien público, a renunciar al propósito de un entorno más pacifista para los niños, niñas y jóvenes. A raíz de estos asedios y de los hechos violentos que acontecieron años después, la escuela enviaba un mensaje contundente: un canto de esperanza era urgente para aquellas generaciones.



Imagen 2. Mural Institución Educativa La Independencia Comuna 13 de Medellín, 2018

A ese canto se vinculaba el maestro en un vuelo literario que contagiaba de versos. Estudiantes de secundaria acudían a este llamamiento. Un taller denominado “Alborada poética” despuntaba cuando todo parecía caer en un ocaso indefinido. También al alba llegaban los pájaros, como en el libro de Mujica (2017), pájaros como grietas y temblores para trazar en el aire una voz, un aleteo que conjurara los temibles sobrevuelos consabidos. Un encuentro para desanudar los silencios ultrajados ya en la mordaza del temor, para reclamar el derecho a la metáfora, no solo como recurso del lenguaje figurado, sino como fuerza disruptiva que ponía a tambalear los discursos cristalizados de la sociedad; poesía como desgarramiento que desnudaba los abismos de lo humano, como antologías de instantes duraderos y decires que nunca agotaban sus sentidos, acaso porque, como sugiriera Pizarnik, “cada palabra dice lo que dice y además más y otra cosa” (2016:283). En esa cofradía de invenciones y escrituras se gestaba un espacio íntimo y común que se desentendía de exámenes y calificaciones, de evaluaciones estandarizadas. Los bolígrafos puestos en movimiento entre los versos plasmaban su tinta y se desentendían de renglones curriculares demorados en acumulados de información que no pasaban por la vida. La vida estaba pasando y leer y escribir eran formas de hacerse cargo de sus sacudimientos.

Unida a la poesía, la crónica también encontraba su lugar en las aulas de bachillerato. Habían pasado varios años luego de las tempestades vividas con

los enfrentamientos de comienzos de siglo. La lectura en voz alta del maestro volvía a ese tiempo borrascoso para invitar a la criticidad y el sentir sobre esa realidad revisitada; ese pasado violento no podía pasar a la memoria como un hecho episódico, como un viento pasajero disuelto con la bruma del olvido. Aún hoy, la literatura acompaña el itinerario de este educador por los complejos caminos de la formación en medio de un contexto donde distintas manifestaciones de violencia exhiben aún sus afilados dientes, donde la presencia estatal sigue siendo tímida, donde las precariedades sociales se aferran a los encumbrados barrios a los que solo se llega caminando por estrechos viaductos. Y en muchas viviendas, en las horas del alimento los platos siguen vacíos.

Conclusión

Los tiempos aciagos que han marcado la realidad social en la Comuna no han pasado de largo ante la mirada atenta de maestros y maestras que han interpelado las lógicas violentas y opresoras a través de apuestas curriculares que promueven la crítica, el gesto sensible y la expresión libertaria. Como en muchos otros pueblos latinoamericanos, el quehacer pedagógico se ha visto abocado a situaciones de enormes complejidades y riesgos y, no obstante, la permanencia y la convicción de que desde la educación se pueden curvar los destinos nefastos y desesperanzados, han hecho que también los maestros sean cultivadores de grietas, tal como señalaba Juarroz (2002) para

referirse a los poetas. En esas fisuras se gestan las disrupciones que se potencian en subjetividades políticas dispuestas al acogimiento, a responder con un gesto ético ante los desmoronamientos y golpes cotidianos. De ese modo, frente a las expectativas de vida rasgadas, la escuela atiende a su papel reparador, tal como lo ha desarrollado Kaplan. Plantea la autora que “Algunas marcas lesionan nuestra integridad y dejan huellas profundas. El acto de reparar en la interacción intersubjetiva puede atenuar las cicatrices sociales” (2018: 43). El gesto que reconoce y cuida es un pronunciamiento en favor de los que no cuentan en las cuentas de ciertos órdenes (Rancière, 2006) de las vidas que no se lloran porque no se asumen como vidas (Butler, 2010).

La reconstrucción de los relatos de experiencias con los maestros y maestras fue un acto refundador de humanidad que nos llenó de estremecimientos. Nos estremecía ahondar en esas memorias que desnudaban los conflictos que ha vivido el país durante décadas. Lo vivido

en la Comuna no ha sido un caso aislado, hace parte de ese mapa convulso de la ciudad, de las amplias geografías conflictivas que han atravesado al país durante décadas. Nos sacudía, no sin convicción y compromiso, reafirmamos en una profesión con tanta posibilidad de incidencia política y pedagógica para componer otras partituras de existencia, para construir memoria histórica desde los intersticios de la escuela, desde la voz magisterial que se reclama y se levanta como una trayectoria y como un saber tan significativo como inspirador en las instancias académicas, comunitarias, organizacionales. Nos agitaba la posibilidad de descubrir, en el campo de las narrativas, trayectos biográficos, sociales, históricos y subjetivos que nos devolvían versiones distintas de la vida y del universo simbólico y cultural que acontecía en cada singularidad. Narrar era una forma de inventarse caminos y atajos para encarar lo vivido y el tiempo por venir desde una trama compuesta por torciones y universos posibles.

Notas:

(1)Candidata a Doctora en Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia. Profesora de la Facultad de Educación de la misma Universidad. Pertenencia institucional: Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia. erica.areiza@udea.edu.co

Referencias bibliográficas

- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación*. Madrid: La muralla.
- BOLÍVAR, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 1-26.
- BUTLER, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Barcelona: Paidós.

- BUTLER, J. (2020). *Sin miedo. Formas de resistencia a la violencia de hoy*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- CABALUZ-DUCASSE, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educ. Educ*, 19(1), 67-88.
- CASTORIADIS, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires
- CONNELLY, M. y CLANDININ, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación. En: Larrosa, J. et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Barcelona: Laertes.
- CONTRERAS, J. (2005). Profundizar narrativamente la educación. En.: SOUZA, E. (Orgs.). *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação* (pp. 37-61.). Salvador: EDUFBA.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2015). El relato de sí como hecho antropológico. En: Murillo, G. (compil.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp.69-87). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- FREIRE, P. (1997). *Política y Educación*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México, Ciudad de México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FRIGERIO, G. (2004). La (no) inexorable desigualdad. *Ciudadanos*, 1-10.
- GIROUX, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- JUARROZ, R. (2002). *Poesía y realidad*. Valencia: Pre-textos.
- KAPLAN, C. (2018). *La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- LISPECTOR, C. (2015). *Un soplo de vida*. Madrid: Siruela.
- MEJÍA, M. R. (2011). *Educaciones y Pedagogías Críticas del Sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Ciudad de Panamá: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).
- MELVILLE, H. (1990). *Bartleby*. Bogotá: Norma.
- MUJICA, H. *Al alba los pájaros*. (2017). Buenos Aires. El Hilo de Ariadna.
- ORTEGA, P. (2009). La pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes* (31), 27-34.
- PIZARNIK, A. (2016). *Poesía completa*. Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial.
- RAMALLO, F.; BOXER, M. y PORTA, L. (2019). Tres (re) inscripciones performativas: dislocar la pedagogía, expandir la docencia e interrumpir el dolor social. *Praxis educativa*, 23(3), 1-13.

- RANCIÈRE, J. (2006). *Política, policía, democracia*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- RICOEUR, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Análisi*, (25), 189-207.
- RICOEUR, P. (2004). *Tiempo y Narración. Tomo I: Configuración del tiempo en el relato histórico*. México, Ciudad de México: Siglo XXI.
- SOUZA, E. C. de y MEIRELES, M. M. (2018). Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 15(39), 282-303.
- SOUZA, E. C. de. (2020). Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: contexto político y diálogos epistémico-metodológicos. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 16-33.
- SUÁREZ, D. (2016). Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 1 (3), p. 480-497.
- YEDAIDE, M.M.; ÁLVAREZ, Z. y PORTA, L. (2015). “La investigación narrativa como moción epistémico-política”. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13 (1), 27-35.
- ZEMELMAN, H. (2004), “En torno de la potenciación del sujeto como constructor de historia”. En Laverde, M.; Daza, G., y Zuleta, M. *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá: Universidad Central, DIUC, Siglo del Hombre Editores.

Revista |
de Educación



ENTREVISTA



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



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

Aproximaciones al estudio de las políticas públicas educativas desde un recorrido biográfico con Renata Giovine¹

Approaches to the study of educational public policies from a biographical journey with Renata Giovine

Braian Marchetti ²

Resumen

La defensa de la democracia y la construcción de un sistema educativo más justo son el punto de partida de Renata Giovine para realizar un recorrido sobre su trayecto formativo y sus intereses académicos, y para realizar un análisis sobre los desafíos del sistema educativo en el contexto de las medidas de aislamiento producto de la pandemia del COVID-19. En esta entrevista, los debates en relación a la distribución de las fuerzas reguladoras entre los diferentes niveles del estado y la sociedad en el campo educativo, el modo de producción de las legislaciones conforman la estructura del aparato de conducción del sistema, y la historicidad de las políticas educativas dialogan en un recorrido biográfico con las particularidades de asumir el rol de dirección de distintos grupos y proyectos de investigación y del trabajo colaborativo con colegas. Por

Summary

The defense of democracy and the construction of a fairer educational system are Renata Giovine's starting point to take a tour of her educational journey and her academic interests, and to carry out an analysis of the challenges of the educational system in the context of the isolation measures resulting from the COVID-19 pandemic.

In this interview, the debates in relation to the distribution of the regulatory forces between the different levels of the state and society in the educational field, the mode of production of the legislations make up the structure of the system conducting the system, and the historicity of educational policies dialogue in a biographical journey with the particularities of assuming the leadership role of different research groups and projects and of collaborative work with colleagues. Finally, the sensitivity for

último, la sensibilidad por el estudio de las desigualdades sociales y la puesta en acto de las políticas socioeducativas cobran protagonismo al ser analizadas en el contexto de las medidas de ASPO y DisPO y su impacto directo en la transformación de las actividades educativas.

Palabras Clave: Política educativa; regulación del sistema educativo; historicidad de las políticas; políticas socioeducativas

the study of social inequalities and the implementation of socio-educational policies take center stage when analyzed in the context of the ASPO and DisPO measures and their direct impact on the transformation of educational activities.

Key Words: Educational policy; regulation of the educational system; historicity of policies; socio-educational policies

Fecha de Recepción: 16/06/2020
Primera Evaluación: 16/11/2020
Segunda Evaluación: 20/11/2020
Fecha de Aceptación: 02/12/2020

P1 - Para comenzar quería preguntarte por tu recorrido formativo. Realizaste distintos estudios de posgrado e investigaciones vinculados al sistema educativo, sus problemáticas y desafíos. ¿Podés describir cómo fuiste delineando tu objeto de estudio, si ha variado con el tiempo y cuáles son tus principales intereses actualmente?

Los currículums vitae académicos, tal como los confeccionamos en Argentina, nunca explicitan los por qué una llega a ser lo que es, cuáles son las razones por las cuales nos vamos inclinando hacia determinada área del amplio campo de las ciencias de la educación y por qué optamos por determinados temas de investigación. Y a mi entender en ellas convergen decisiones, oportunidades, deseos, circunstancias, azares.

Creo que en mi caso debo retrotraerme brevemente a mi historia familiar. Provengo de una familia de inmigrantes italianos como tantos otras/os argentinas/os, en la que confluyen trayectorias diferentes. Por el lado materno, mi abuelo es quien viene a Argentina huyendo de la miseria de la post-Primera Guerra Mundial, dejando en su pueblo natal a su esposa embarazada de su primera hija. Ellas vendrán después de dos años, cuando mi abuelo pudo ahorrar el dinero para los pasajes. Ya radicados en Tandil -en ese entonces un pequeño pueblo agrícola-ganadero del centro de la Provincia de Buenos Aires- nacerá mi madre. Aquí van progresando económicamente convirtiéndose en una familia propietaria de clase media, en la

cual mi madre estudió hasta alcanzar el nivel secundario. Por el lado paterno, quien emigra es mi padre en la década del '50, después de haber luchado en la Segunda Guerra Mundial en la Resistencia partisana del Norte y no con el propósito explícito de emigrar, sino de visitar parientes en Argentina. Hijo único de una familia de clase media italiana, egresó del liceo clásico (nivel secundario) y en él comenzó a militar en el PSI (Partido Socialista Italiano), a leer y debatir las ideas principalmente de Antonio Gramsci y Alessandro Pertini en las tertulias clandestinas.

El legado más significativo que mi familia me ha dejado ha sido la preocupación por las violaciones a la vida y a los derechos, así como la necesidad de transformaciones políticas, económicas y culturales que posibilitasen una sociedad más justa e igualitaria. Este deseo durante mucho tiempo se tensionó entre el ideario de la caridad católica de mis abuelos y los valores socialistas de mi padre agnóstico; siendo este último el que terminará por prevalecer. Pensándolo retrospectivamente creo que ello, junto al momento histórico del retorno a la democracia en nuestro país en el que me formé como profesora y licenciada en Ciencias de la Educación, me inclinaron a la docencia en el área de la Política Educativa tratando de asumir un compromiso político y ético como formadora en defender la reciente democracia y a un sistema educativo que desterrase sus componentes autoritarios y excluyentes.

Así como, ya en los '90, hicieron que

me inclinara a participar activamente en la gestión universitaria y que mis primeros temas de investigación hayan sido sobre la formación ciudadana, el papel de la educación en la cultura política democrática y el gobierno del sistema educativo bonaerense; los cuales se convertirán en el objeto de estudio de mi tesis de Maestría. Ya por ese entonces estaba vinculada al equipo de investigación dirigido por Cecilia Braslavsky, especialmente con quien será mi directora de tesis Guillermina Tiramonti.

Varios interrogantes me inquietaban en ese momento, pero uno se convertirá en el central de mis investigaciones hasta hoy: ¿cómo se distribuyen las fuerzas reguladoras entre los diferentes niveles del estado y la sociedad en el campo educativo? Dicho interrogante me llevará a focalizar mi objeto de estudio en la indagación acerca de las formas de gobernar y cuál es el lugar que se le habilita a la participación ciudadana en la toma de decisiones en el sistema educativo bonaerense. Primero abordado teóricamente más en términos gramscianos, recuperando su idea de la alianza estado-sociedad como una construcción orgánica relativamente estable que supone una dinámica y compleja dialéctica del control entre ambos. Luego vinculada al arte de gobernar desde una visión del que podríamos llamar el Foucault tardío. El Foucault tardío que recupero es aquel que vuelve a preguntarse por el estado cuando ve declinar el sistema de protección social edificado durante

la vigencia del Estado de Providencia (o *welfare state*) en la Francia de fines de los '70 y sus textos sobre la gubernamentalidad liberal; los cuales serán retomados y ampliados por los anglofoucaultinos (como por ejemplo y a quien recupero en mis estudios, Nikolas Rose) y en el campo educativo por Thomas Popkewitz y Ian Hunter, entre otros.

Los hallazgos de las investigaciones desde principios de los años 2000 fueron desplazando mi análisis en el modo de producción de las legislaciones básicas y derivadas que definen y modifican la estructura del aparato de conducción del sistema, primero hacia aquellas políticas sociales y educativas, y prácticas socio-comunitarias que tienen como destinatarios/as a los niños/as y adolescentes en situación de pobreza y vulnerabilidad. Segundo, hacia la gestión local de las políticas educativas, que es lo que estoy investigando actualmente.

P2 - Dentro de tu trayecto profesional, también pudimos observar una amplia participación en instancias de dirección de distintos grupos o proyectos de investigación. ¿Podés contarnos en qué espacios te desempeñás y qué significa para vos asumir ese rol de dirección?

Actualmente estoy dirigiendo un programa de investigación en su tercera etapa de ejecución que se denomina *Historia, Política y Educación*. Está radicado en el Núcleo de Estudios Educativos y Sociales de la Facultad

de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (NEES/FCH/UNICEN). Este programa comenzó en 2011 y está integrado por investigadoras/es formadas/os, en formación, becarias/os, tesis de grado y posgrado que provenimos disciplinarmente de la Política Educativa y la Historia de la Educación, pero en el que intentamos una mirada interdisciplinar en la que confluyan principalmente la Sociología Política, el Derecho, la Historia y la Pedagogía en un diálogo o en la trama presente-pasado-presente. En este programa convergen tres proyectos que han ido variando en sus objetos de estudio y/o objetivos, pero que confluyen en la indagación de las configuraciones y re-configuraciones de la relación estado, sociedad y educación en tres escalas territoriales: nacional, provincial y local. Actualmente intentamos reconstruir las estrategias de regulación (multi-regulación) en las políticas y prácticas de las instituciones educativas, las organizaciones socio-educativas y los sujetos para el sostenimiento de la escolaridad obligatoria. También participo de redes de investigadores/as nacionales y latinoamericanas, y soy docente de la Maestría y Doctorado en esta facultad y en la FLACSO.

Estos espacios, así como la docencia en la carrera de Ciencias de la Educación de la FCH/UNICEN y otros posgrados en los que he dictado seminarios antes, me han posibilitado estar en contacto con estudiantes que se han interesado por estos temas u opciones teórico-metodológicas y han solicitado ingresar

al programa de investigación o a que les dirigiese sus tesis. El ser directora, para responder a la segunda parte de tu pregunta, por un lado me ha posibilitado transmitir mi propio recorrido en la formación de investigadora y tesista (con sus aciertos y sus errores); pero por otro -y más significativo para mí- es que me ha permitido y me permite incursionar en otros temas y abordajes, en otras realidades (ya que también he dirigido y dirijo tesis de colegas de otras provincias), establecer intercambios muy fructíferos que me siguen enseñando mucho, que me han hecho repensar algunas cuestiones y enriquecer otras. Con muchos/as de ellos/as hemos podido realizar ateneos o encuentros en el que nos reunimos hasta tres generaciones de investigadores/as, convirtiéndose en un espacio de aprendizaje y construcción de conocimiento colectivo.

Yo he tenido la suerte de formarme con “maestras” y “maestros” que no me impusieron abordajes ni temas; es decir que me orientaron en las decisiones temáticas y teórico-metodológicas que yo misma fui tomando, guiándome en las lecturas y las escrituras, sin ningún tipo de imposición. Y eso es lo que trato de hacer ahora que me toca a mí: orientar, guiar un proceso que es del/la otro/a. En esta etapa de mi trayectoria académica me genera mucho placer realizar este tipo de actividad.

P3 - De alguna manera, en estos distintos trabajos se encuentra presente la indagación sobre las

relaciones entre el Estado, la sociedad y la educación y un abordaje sobre su entramado en distintos momentos históricos. ¿Qué características particulares o transformaciones en esas relaciones has encontrado?

Tal como dije anteriormente, la pregunta acerca de cómo se definen y se van redefiniendo las relaciones entre el estado –nacional, provincial y municipal- y la sociedad en el espacio de la educación escolarizada ha sido una preocupación a lo largo de toda mi carrera. Una relación que tal como la concibo –al igual que muchos otras/ os colegas- es compleja, dinámica, conflictiva e históricamente situada. El intentar encontrar posibles respuestas me llevó a indagar el momento constitutivo del sistema escolar a mediados del siglo XIX; es decir cuando se comienza a establecer esa alianza fundacional entre este sistema “experto” a cargo de los estados y los ciudadanos en el gobierno local de la escuela primaria. En cierta medida quería ver cómo se materializaba ese “estado ampliado” en Argentina y cómo se construía hegemonía desde la perspectiva gramsciana; concepto que luego revisaré y ampliaré con las lecturas de autores/as que se nutren de la perspectiva postestructuralista. Tal el caso de Laclau y Mouffe, quienes realizan una genealogía del concepto de hegemonía, así como de otros conceptos del marxismo que me posibilitaron pensar y repensar la analítica que desarrollaba en mis investigaciones.

Quería analizar qué características asumía en nuestro país y en la Provincia

esa pretensión liberal de construir un estado moderno e ilustrado, el cual necesitaba de una institución pública que fuera capaz de formar ciudadanos libres, iguales (al menos formalmente) y productivos capaces de autogobernarse; así como la construcción de un relato de nacionalidad que no pre-existía y fue la tarea encargada a la escuela primaria, a la educación común. Aquí es cuando comienzo a revisar y poner a prueba algunas categorías foucaultianas.

Si bien en la década del ’80 del siglo XIX a nivel nacional es clara la formación de un sistema de instrucción centralizado estatalmente (para utilizar las palabras de Adriana Puiggrós), hay un momento antecedente en los territorios provinciales en el que debaten cómo distribuir las fuerzas reguladoras entre el estado y los individuos. Una cuestión que me llamaba fuertemente la atención era por qué en plena vigencia del relato civilizatorio, la Provincia de Buenos Aires le otorga lo que en mi tesis de maestría denominé “poder pedagógico” a los consejos escolares (sobre todo de los partidos de campaña que aún peleaban contra la población originaria), integrados por esos “buenos vecinos”: varones, propietarios e ilustrados, junto al que ejercían los funcionarios políticos en el gobierno educativo. Un gobierno tripartito del que me interesó recabar información acerca de su funcionamiento, más allá de lo prescripto: los debates y las tensiones en torno a su definición y sus prácticas.

Además de la conocida impronta del discurso educativo sarmientino, en este estudio encontré otros que

habilitaban a otras posibles respuestas a ese interrogante, así como abría a un conjunto de opciones que no sólo organizaba el aparato de conducción escolar, sino también daba cuenta de un sistema de representación política, de distribuciones de funciones, de reglas y procedimientos, etc. para –respondiendo a la racionalidad liberal- moldear y regular a las escuelas y a los sujetos escolares. Así reconstruí una serie de características distintivas con respecto al modo de gobernar las escuelas a nivel nacional, como por ejemplo la conformación de un sistema de instrucción público-estatal descentralizado, primero políticamente y, más cercano al siglo XX, administrativamente. Pero creo que lo más significativo fue hallar pujas y tensiones que van a continuar apareciendo en los procesos de reforma educativa, aunque vayan respondiendo diferencialmente en los pasajes entre una racionalidad política a otra (liberal, social, neoliberal, postneoliberal) en el transcurrir del siglo XIX al XXI. O en otras palabras, cómo podemos observar elementos que permanecen, otros que emergen circunstancialmente para responder a una urgencia, los cuales se anidan en esa superficie discursiva de la racionalidad dominante en un momento histórico determinado.

Podría mencionar algunas de esas tensiones que caracterizan la relación estado-sociedad-educación en este análisis de largo plazo, tales como entre la constitución de una matriz socio-céntrica, estado-céntrica y mercado-céntrica; entre la nación y las provincias

en esta particular manera de entender el federalismo en Argentina; entre el poder central, local o una combinación de ambos para la toma de decisiones al interior de cada sistema educativo; entre los poderes ejecutivo y legislativo en la disputa por la figura de una dirección general o ministerio de educación; y en el caso de la Provincia entre conducciones unipersonal (director/a general) y colegiadas (Consejo General de Educación a nivel central y consejos escolares a nivel municipal); así como en la composición de estos últimos, entre representación “libre” –ciudadana- o corporativa –partidos políticos, sindicatos docentes-, entre representación ascendente o descendente o una mixtura de ambos.

Estas características que desarrollé más integralmente en mi libro *“El arte de gobernar el sistema educativo...”* fueron dando cuenta de las significaciones que va adquiriendo esa serie federalismo = des/centralización = participación primero ciudadana, luego social o corporativa y posteriormente comunitaria (entendida en términos de desplazamientos y no de sustitución) en el gobierno del sistema educativo bonaerense. En tal sentido, mi hipótesis es que desde los años ‘90 se va constituyendo una trama de gobierno que implica una reocupación estratégica del estado y la sociedad en la que se dirimen de diferente modo la distribución de sus fuerzas reguladoras. En esta trama, que he denominado multirregulatoria, observo en primer lugar cómo se crean una multiplicidad de centros de regulación tanto estatales como sociales y se

adicionan a ese tradicional aparato o red de “funcionamiento único” (para utilizar la terminología de Rose) que normativizaba y normalizaba la vida de las escuelas y los sujetos escolares. En segundo lugar cómo este entramado le impone límites al dominio estatal y lo va compeliendo a establecer diferentes alianzas con otras áreas gubernamentales de los diferentes niveles del estado, con organizaciones y movimientos sociales, focalizándome en aquellas que propician y contribuyen al sostenimiento de la escolaridad secundaria (último trayecto obligatorio) de jóvenes atravesados por la pobreza y la vulnerabilidad.

P4 - Entiendo que esta perspectiva te lleva a reflexionar sobre las políticas públicas de una manera no lineal ni vertical o descendente. ¿Podés desarrollar esa idea?

Sí, es cierto. Utilizo mucho estos términos para transmitir cómo entiendo y estudio a las políticas intentado ir más allá de lo explícito, ya que las concibo como componentes de las tecnologías regularizadoras de la vida de las escuelas que poseen una serie de características distintivas, entre las cuales resalto su poder de imposición/sanción. El cuádruple resguardo que persigo con ello es en primer lugar, de ir más allá de un tipo de análisis que oscila entre el relato o la transcripción de *lo que dice* la política, de modo tal de evitar caer en un “empirismo descriptivo” o quedar atrapada con las “palabras heroicas” al decir de Stephen Ball. En segundo lugar,

evitar otorgarle un carácter evaluativo a través del cual observar cuánto su implementación se aleja o se acerca de ese *deber ser* o *deber hacer* prescripto en ellas. En tercer lugar, no asumir un rol militante de “juzgamiento” de las políticas, sin explicitar que tanto éste como el anterior constituyen niveles que son válidos, pero diferentes con respecto a lo que denominamos el análisis político de lo educativo; y aquí no estoy desechando a ninguno, sino que responden a diferentes registros. Y por último, que no establezcamos entre los planos macro, meso y micropolítico una relación lineal que supone un supuesto *magismo* entre “se reforma la política” y “se transforman el sistema educativo, la escuela, los sujetos escolares”; sin tener en cuenta el carácter reticular de esta relación, los procesos de mediación, traducción e interpretación de los actores que intervienen en este proceso. Estos tipos de abordajes (que han estado muy presente en las investigaciones educativas), a mi entender, obturan la capacidad de interpretar cómo van siendo las políticas, cómo funcionan y qué efectos de poder producen tanto en su proceso de construcción como en su encuentro con las prácticas educativas y escolares, así como en la subjetividad de los individuos.

En tal sentido, propongo más bien por un lado reconstruir la historicidad de las políticas educativas, cómo se manifiestan en ellas las luchas por la imposición de significados, esas tensiones no resueltas que mencioné antes y las contradicciones que dichos textos encierran en su

proceso o contexto de producción y de funcionamiento. Procesos o contextos que se enfrentan a las culturas institucionales, en los que participan múltiples actores, se manifiestan distintas racionalidades políticas que son producto de retazos de formaciones discursivas de diferentes temporalidades y espacialidades que es preciso de-construir, con el fin de desnaturalizar los “regímenes de verdad” que encierran. Ello implica pensar las políticas como campos discursivos que no constituyen un todo coherente y homogéneo; sino que, además de ser producto de un pensar reflexivo, también responden a urgencias e imprevistos que luego pueden volverse objetivos y ocupaciones estratégicas de la Política, para volver a utilizar la terminología de Michel Foucault. Y es aquí donde pongo en acción ese análisis histórico-político del presente al que me referí cuando describí el programa de investigación que llevamos a cabo.

P5- Si tenemos en cuenta la centralidad del estudio sobre las políticas socioeducativas y la relación entre el estado, sus distintos niveles y las múltiples tramas o redes sociales que tienen lugar en el territorio, y tuvieras que realizar una reflexión al respecto sobre la situación actual de pandemia ¿Qué aspectos señalarías como potencialidades o problemáticas en esos vínculos?

Para responder a esta pregunta, tendría que realizar una aclaración y es cómo me encuentro (si se me permite

el término) con el tema de las prácticas y políticas socioeducativas. Ya casi terminando el trabajo de indagación de mi tesis doctoral veía cómo desde las legislaciones se creaban figuras burocráticas tanto a nivel central como local que se anexaban a la estructura tradicional del aparato de conducción del sistema y venían al auxilio de la permanencia de los/as niños/as y jóvenes en la escuela, sobre todo ante la ampliación del segmento obligatorio. No obstante ello, y aproximándonos a la crisis de postconvertibilidad de 1998-2002, ni ellas ni las escuelas parecían ser suficientes para el sostenimiento de la escolarización de la población estudiantil atravesada por la pobreza y la vulnerabilidad. En el rastreo documental que venía realizando me encuentro en un informe de gestión educativa con la mención a un plan social que se llamaba + *Vida + Educación* y así comencé a incursionar en el área de las políticas sociales y las prácticas socio-comunitarias que se desarrollaban en los barrios periféricos de las ciudades bonaerenses; observando que no sólo los y las contenían asistencialmente (proveyéndoles vestimenta, alimentación, libros, útiles, etc.), sino también educativamente (apoyo escolar, talleres) y como soportes de la escolarización. A esto llamé la pedagogización de las políticas y las prácticas sociales. Es decir, que más allá de lo prescripto en las políticas educativas como socioeducativo, desde los inicios de este siglo se abre un espacio más amplio que excede lo escolarizado y la regulación

estatal, que incluye a otros espacios que se constituyen también en ámbitos de aprendizaje, que portan otros saberes además de los escolares, que brindan otras oportunidades educativas y que también los y las sostienen en las escuelas. En este hallazgo también indagué cómo esta trama socio-comunitaria interpela a la política y a las propias instituciones escolares a revisar sus mandatos y formatos intra y extramuros.

Esta red de protección escolar y educativa (aún laxamente estructurada y organizada, pese a las pretensiones estatales, muchas veces superpuesta y respondiendo a lógicas de intervención muy disímiles) creo que ha venido al auxilio de las complejas situaciones que se han manifestado en este año tan atípico y que nos ha llevado a una situación única, excepcional e impensada como ha sido el cierre de las escuelas; aunque no –para muchos, no todos lamentablemente- de la enseñanza y el aprendizaje. El ASPO y DiSPO, por un lado, han puesto de manifiesto más dramáticamente las desigualdades sociales y educativas preexistentes, como por ejemplo de acceso a dispositivos digitales y la conectividad tanto de las escuelas como de las familias, la sobreedad, el abandono y la preocupación de cómo garantizar la terminalidad. Por otro ha generado nuevas, entre las cuales y analizando los primeros resultados de las encuestas realizadas por la UNICEF y la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (SEIE) del ministerio educativo nacional, destaco por ejemplo el diferencial tiempo de contacto en el vínculo docente-estudiante, dada la importancia y

significatividad que este vínculo –para mi insustituible- tiene en el aprendizaje. A ella se suman las problemáticas familiares, convivenciales, laborales, subjetivas, entre tantas otras que atraviesan y condicionan estas formas de escolarización a veces virtualizadas, a veces auxiliadas por distribución de fotocopias y materiales escolares como tareas a llevar a cabo entre las familias, las/os estudiantes y docentes.

Tanto el estado nacional como provincial desplegaron rápidamente diferentes estrategias y recursos para responder a esta urgencia, así como también ha venido al auxilio –como decía antes- velozmente esta red de protección socioeducativa desplegada en los territorios locales. Para mi dos han sido los principales ejes problemáticos en que se han centrado las políticas educativas: la continuidad pedagógica y la alimentación; en corresponsabilidad con las políticas sociales y los actores de la gestión local del sistema, así como con organizaciones y líderes barriales, de modo más o menos articulado. ¿Cuál ha sido el impacto de ellos? Creo que es una tarea que debemos darnos las/os investigadores en el corto y mediano plazo, ya que como bien sabemos los tiempos de nuestro quehacer –a diferencia de la política- son más bien dilatados, pues no sólo necesitamos recabar datos, sino analizarlos, profundizarlos e interpretarlos. Máxime cuando las alteraciones que ha producido y produce la pandemia son diferentes según el estado epidemiológico en cada provincia

y al interior de éstas. Sólo basta pensar la dispar situación en el horizonte de la vuelta a la presencialidad en la nuestra. En este sentido, el CONICET y el MINCyT están subsidiando proyectos en el área de las ciencias sociales que analicen los efectos de la pandemia y la comunidad académica a mi entender ha respondido al llamado. Habrá que esperar que en el transcurso del año que viene pasemos de la reflexión a los resultados de estos procesos investigativos. Con un grupo de universidades y centros académicos, nos hemos propuesto reconstruir –entre otros objetivos– cómo aquellas tramas territoriales que han contribuido a sostener el vínculo pedagógico y alterado las formas de escolarización secundaria, combinando un enfoque cuantitativo con otro de carácter cualitativo en un estudio de casos colectivo en ocho jurisdicciones del país.

P6 - Ya para finalizar y pensando en un mediano plazo en un contexto de salida del aislamiento, ¿cuáles son los principales desafíos que considerás que tienen las políticas socioeducativas por delante teniendo en cuenta la difícil situación económica y social que va a dejar la pandemia?

Si bien creo que he adelantado parte de la respuesta en la anterior pregunta y tal como concebimos a las políticas y prácticas socioeducativas, podría agregar que uno de los principales desafíos será la revinculación

pedagógica de las y los estudiantes. Si pensamos lo socioeducativo como un espacio de encuentro entre las políticas y prácticas escolares, educativas y sociales en las que intervienen diferentes organizaciones y actores para la inclusión educativa y la integración social; creo que el papel que les tocará jugar en la postpandemia será fundamental. La cuestión es cómo lograr la articulación y coordinación entre ellos, ya que tal como lo venimos analizando con Liliana Martignoni y otras/o colegas del equipo de investigación, la relación que han entablado pre-pandemia ha estado atravesada mayormente de conflictos, sospechas y desconocimientos. Y han sido por un lado las/os estudiantes y sus familias los principales actores que van estableciendo en su deambular por la escuela, las organizaciones y diferentes áreas de gestión local los puntos de contacto entre ellos. Por otro, las iniciativas de grupos de docentes que entablan vínculos de diferente intensidad y frecuencia con referentes comunitarios, sociales y políticos; en el que puedo destacar el papel que vienen ejerciendo en algunos distritos de la Provincia, junto a las instancias de gestión educativa, los servicios locales, y los equipos de inclusión y orientación escolar (que este año se han nucleado Equipos Focales Territoriales Educativos para la Emergencia).

Aunque se observen avances a lo largo de estas dos décadas –que no podemos desconocer-, aún es lejana la concreción de las prescripciones de integralidad, intersectorialidad y corresponsabilidad

que porta el sistema de promoción y protección de los derechos de la niñez y juventud, entre ellos el de garantizar la educación escolar. Quizás la pandemia haya acercado más a las escuelas a estos otros actores y organizaciones, y pese a la urgencia y a lo excepcional de la situación que vivimos pueda habilitar a un trabajo territorial en red para resolver algunas de las múltiples problemáticas que atraviesan a los niños/as y jóvenes y dificultan sus trayectorias escolares. Al igual que en la crisis de la postconvertibilidad, las

escuelas no podrán atender por sí solas las múltiples demandas de la política socioeducativa, las necesidades sociales y de aprendizaje que traerán las y los estudiantes. De ahí que y recordando las palabras de una de las representantes de la Pedagogía Social española, Violeta Núñez, me parece que la escuela necesitará de otros *partenaires* para poder responder a aquello que le otorga especificidad como institución pública: un espacio de efectivo ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje.

Notas:

(1) Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación y Doctora en Ciencias Sociales, FLACSO, Argentina. Profesora Titular Ordinaria con dedicación exclusiva en las asignaturas Política Educativa, Sistema Educativo e Instituciones Escolares y del Área de Práctica Profesional en Gestión de las Instituciones Educativas de la carrera de Ciencias de la Educación y docente en la Maestría y Doctorado en Educación, FCH/UNICEN; y en la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO, Argentina. Investigadora (categoría II) y directora del Programa Historia, Política y Educación, Proyecto: El derecho a la educación en el siglo XXI: políticas y prácticas de gobierno y de la Revista Espacios en Blanco, Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), FCH/UNICEN. Vice-presidenta de la Sociedad Argentina de Investigadores en Educación (SAIE). Integrante del Comité Académico de la Red de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe) y de la Red de Investigadores en Educación Secundaria (RIES), FLACSO, Argentina. E-mail: renatagiovine@gmail.com

(2) Profesor y Licenciado en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Becario interno doctoral de CONICET. Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades/UNMDP. Miembro del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales (GIEDHICS) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Doctorando en Humanidades y Artes mención Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. E-mail: bmarchetti89@gmail.com

Revista
de Educación



RESEÑAS
Tesis



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



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

Las prácticas de enseñanza relacionadas con la educación sexual en escuelas medias de la Provincia de Santa Fe

Tesista: Cecilia Inés Gangli¹

Nombre del Programa/Universidad: Maestría en Práctica Docente. Escuela de Posgrado. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario

Directora: Dra. Liliana Olga Sanjurjo (Fac. Humanidades y Artes, UNR)

Jurado evaluador: Dr. Luis Porta (UNMDP-CONICET) - Dra. Dra. Silvia Siderac (Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam) - Mg. Cristina M. Ronchese (Fac. de Psicología, UNR)

Fecha de defensa: 26 de Junio 2019

La tesis “Las prácticas de enseñanza relacionadas con la educación sexual en escuelas medias de la Provincia de Santa Fe” es el resultado de un proceso académico realizado entre los años 2014 y 2018 a través de una investigación cualitativa que tuvo como protagonistas a docentes, especialistas y estudiantes de Escuelas Medias de la ciudad de Rosario y Santa Fe. Si bien los interrogantes planteados al inicio comenzaron a tomar forma durante el desarrollo y cursado de los diferentes Seminarios de la Maestría en Práctica Docente, el interés por indagar los modos de implementación de la Educación Sexual Integral en la escuela secundaria surge a partir del trabajo con residentes del Profesorado en Psicología de la UNR. Poco tiempo después de sancionada la Ley de ESI N° 26.150

(2006) y elaborados los Lineamientos Curriculares Nacionales (2008) que imponían la incorporación de la ESI dentro del Sistema Educativo, desde la Educación Inicial hasta el Nivel Superior, los estudiantes -futuros profesores y profesoras de Psicología de la UNR- se interrogaban sobre los contenidos pertinentes para una asignatura como la educación sexual.

El tema formó parte de lecturas e investigaciones sobre la incipiente problemática de la Educación Sexual Integral -dentro de la cátedra Residencia Docente y por fuera, como inquietud personal- tratando de profundizar en una comprensión del mismo. Posteriormente, constituyó la temática de la tesis.

El problema se amplió desde la asignatura Psicología a otras

asignaturas -Biología, Educación Física y Construcción de Ciudadanía e Identidad- cuyos docentes incluían la educación sexual de manera habitual en sus clases y se debatían en torno a qué era la ESI y qué debían enseñar.

La educación sexual siempre había estado presente en la enseñanza escolar, formando parte de asignaturas como Biología y Ciencias Naturales. Su abordaje había sido desde la anatomía y el aparato reproductor masculino y femenino, y según distintas tradiciones: médica (informando acerca del cuidado del cuerpo y los peligros de enfermedades y embarazos adolescentes), jurídica (leyes que penalizan los abusos) y moralizante (valores y comportamientos esperables).

A partir de la escucha de los interrogantes de las y los docentes confrontados con el problema de la enseñanza de la ESI, la investigación procuró responder preguntas tales como: ¿de qué formas el concepto de Educación Sexual Integral es propuesto por los y las docentes en sus programas?, ¿cuál es la preparación con la que cuentan profesoras y profesores de Nivel Medio para la enseñanza de la Educación Sexual Integral? ¿Cómo influyen en sus prácticas la propia biografía escolar? ¿Qué concepciones de educación sexual prevalecen en general en las escuelas medias?

Las preguntas derivaron en los objetivos que orientaron el trabajo de campo: contribuir a la comprensión de un concepto de Educación Sexual Integral que exceda las nociones de genitalidad y

de relación sexual en el sentido amplio que plantea la Ley y colaborar en la explicitación de supuestos subyacentes acerca de teorías de la sexualidad que sostienen los y las docentes.

A partir del problema planteado, el capítulo denominado “Instante de la mirada” recorre las distintas investigaciones argentinas y normativas extranjeras sobre la temática para introducir posteriormente los fundamentos normativos y leyes que prescribieron el tratamiento de temas relacionados con la sexualidad en el ámbito educativo.

En el Marco Teórico se explican los distintos modelos de educación sexual existentes en las escuelas hasta la sanción de la Ley de ESI:

✓ Modelo biologista – biomédico: basado en un enfoque orgánico – biológico centrado en la anatomía de la reproducción.

✓ Modelo moralizante o de “educación para el amor” -según los defensores de este abordaje-: impulsado por sectores religiosos en respuesta a la perspectiva de género.

✓ Modelo de la sexología: consistente en la enseñanza de “buenas prácticas sexuales” por parte de profesionales médicos o del ámbito “psi”.

✓ Modelo jurídico: centrado en el planteo de situaciones de abuso sexual en los niños, niñas y jóvenes.

Se conceptualiza el abordaje propuesto por la *perspectiva de género*, que surge como una lectura crítica

de las tradiciones existentes en las escuelas. A partir de la década del 70, la aparición en escena de los movimientos de mujeres, impulsaron el concepto de *género*. Esta herramienta permite hacer una lectura crítica de la pedagogía escolar y del lugar que el cuerpo sexuado tiene dentro de la escuela. En contraposición a la interpretación cristiana que piensa al cuerpo del hombre y la mujer y al encuentro entre ellos un como un hecho biológico y natural. Los estudios de género afirman que la escuela en tanto aparato ideológico articula la identidad de género “normal” a un único modelo: la identidad heterosexual. Esta teoría fue la que dio sustento a los Lineamientos Nacionales Curriculares para la ESI.

Mediante una investigación cualitativa e interpretativa, se encuestó a docentes de Nivel Medio y se encontró que sólo en algunas asignaturas es incorporada la ESI, aún tratándose de un requerimiento de los Lineamientos Nacionales para todas las asignaturas.

La encuesta que dio comienzo al trabajo de campo, fue entregada personalmente y por correo electrónico a quienes se manifestaban interesados en participar. El proceso de implementación de dicha encuesta fue realizado durante mayo a agosto de 2016 y llevó más tiempo del esperado. Se esperaban mayor cantidad de respuestas, entre ambos medios: personal y online. Docentes entusiasmados en un principio por el tema de la Educación Sexual Integral, luego no parecían sostener tal interés. Sin embargo, se sumaron nuevos docentes, entre ellos una docente y

activista feminista, muy comprometida e investigadora de la ESI en la Provincia de Santa Fe, que fue entrevistada como especialista. Muchos docentes de Nivel Medio se encontraban en pleno proceso de titularización al momento de contestar las encuestas, lo que explica en parte, la falta de respuestas.

El análisis de dichas encuestas arrojó como primera conclusión del trabajo de campo la construcción de cuatro categorías: educación sexual con *enfoque de género*, educación sexual desde un punto de vista *biológico-orgánico*, educación sexual entendida como *cuidado del cuerpo* y educación sexual desde el *marco teórico psicoanalítico*. Estos diversos enfoques de sexualidad se encontraron en profesores de Biología, Educación Física, Psicología y Construcción de Ciudadanía e Identidad. Los mismos fueron entrevistados y observados para conocer las formas en que el tema era desarrollado en sus planificaciones: propuestas didácticas, actividades y lecturas.

Las entrevistas en profundidad se proponían como objetivos indagar los significados y testimonios de los propios docentes acerca de la educación sexual. El fundamento de las entrevistas en profundidad fue incluir la subjetividad en el proceso de comprensión de la realidad. Las narrativas de los entrevistados y entrevistadas como de la investigadora se fundieron en el análisis que permitió comprender la realidad social.

Para indagar sobre la biografía

escolar se diseñaron algunas preguntas destinadas a averiguar sobre la educación sexual recibida a lo largo de las distintas etapas de escolaridad de los entrevistados y entrevistadas, con la finalidad de comprender si hubo determinaciones en sus modos de ejercer la práctica docente. Además, se entrevistó a expertos que pudieran aportar elementos a la temática de la investigación y se entrevistaron estudiantes con la finalidad de averiguar qué conocimientos habían recibido acerca de educación sexual.

Se realizó un estudio de documentos para rastrear contenidos propuestos en los Diseños Curriculares Nacionales y Provinciales para la ESI para las distintas asignaturas. En el mismo se incluyó el análisis de las planificaciones aportadas por las y los docentes entrevistados para conocer contenidos, actividades planteadas y bibliografía para los estudiantes.

Por último, las observaciones realizadas tenían el sentido de registrar in situ cuáles contenidos de ESI se transmiten efectivamente en el aula. Estas se desarrollaron con dificultades institucionales ya que sólo pudieron observarse dos docentes. Al igual que las entrevistas a estudiantes, surgían imposibilidades aludidas por las autoridades sobre la necesidad de contar con autorizaciones de padres y madres.

Para arribar a una conclusión, se realizaron triangulaciones cruzando información reunida en los documentos con la información extraída de las

entrevistas. La tesis permitió salir de la dicotomía que se sostiene habitualmente: que dentro de los que aceptan la necesidad de la educación sexual, sólo habría dos posiciones, la de género y la biologicista. Se estableció una diferencia entre posición biologicista y la que se denominó “cuidado del cuerpo” y se señalaron importantes diferencias entre enfoque de género y el llamado psicoanalítico. Este último, constituye un hallazgo de esta investigación realizada en el campo de la Práctica Docente.

El *enfoque biológico* fue el encontrado entre profesores y profesoras de Biología, donde se acentúa la enseñanza de conocimientos relativos al cuerpo humano como aparato reproductor.

El llamado “*cuidado del cuerpo*” surgió del análisis de las prácticas de docentes de Educación Física: si bien transmiten un concepto de sexualidad enmarcada en el cuerpo físico, se diferencia de la perspectiva biológica ya que no se propone como tema central el aparato reproductor. En la Educación Física, se tratan cuestiones referidas a la buena salud, el deporte, la gimnasia y la alimentación cuyo objetivo es mantener el cuerpo en forma y saludable. Uno de los puntos álgidos dentro de los contenidos sobre la ESI en la asignatura, fue el referido al trabajo físico con grupos mixtos de mujeres y varones. Docentes que se oponían, fundamentando sus desacuerdos según entienden la disciplina deportiva: explicando que las diferencias físicas y corporales entre varones y mujeres requieren de la práctica de deportes

por separado. Se encontraron planteos disímiles sostenidos por docentes y especialistas según quiénes es posible el trabajo conjunto de ambos sexos, incorporando la enseñanza de valores de respeto entre hombres y mujeres y proponiendo juegos recreativos, dando esto como resultado la disminución de la agresividad en hombres, según la concepción integral de la sexualidad, planteada por los entrevistados.

El *enfoque de género* fue el abordaje adoptado por una de las docentes de Construcción de Ciudadanía e Identidad y por los integrantes del Equipo de ESI de la Provincia de Santa Fe. Los especialistas y docentes que adscriben a esta teoría son quienes expresaron un compromiso con la propuesta de los Lineamientos Curriculares Nacionales y la Ley de ESI, como también manifestaron su acuerdo con la lucha llevada adelante por el movimiento feminista. La concepción de sexualidad de este enfoque incluye aspectos psicológicos, biológicos, culturales, socioeconómicos. Lectura que expresa, ante todo, el análisis crítico de los condicionantes sociales y culturales que determinan las diferencias sexuales.

El *enfoque psicoanalítico* constituye el aporte central de esta tesis. Se denominó así al abordaje encontrado en las prácticas de una de las docentes de Psicología y Construcción de Ciudadanía e Identidad. Desde el abordaje psicoanalítico, la sexualidad es producto de una elección inconsciente que surge del drama edípico donde se van a producir las primeras identificaciones sexuales. La sexualidad está en relación al deseo y no siempre

coincide con el sexo anatómico.

En el enfoque psicoanalítico como en el de género se apunta a formar a estudiantes curiosos, inquietos, críticos, capaces de modificarse y modificar la realidad, mediante metodologías diversas como el interrogatorio, el debate grupal, el diálogo y el juicio crítico frente a los textos bibliográficos. No así en los otros abordajes, donde se promueven clases centradas en la exposición de conceptos que se suponen objetivos: los estudiantes deben incorporar este conocimiento que se acepta como científico y “válido” y no se privilegia la posición crítica y reflexiva de los jóvenes.

En la propuesta teórica del “enfoque psicoanalítico” se incluye la subjetividad y el deseo, como espacios no contemplados en los enfoques tradicionales de educación sexual. Esta posibilidad de otorgar lugar a lo singular y privado promueve la interrogación y la reflexión en cada estudiante sobre cuestiones íntimas de su sexualidad.

El núcleo que el Psicoanálisis denomina “lo subjetivo” es ese espacio íntimo donde el sujeto puede estar y sentirse fuera de la mirada del otro. Un espacio interno que puede nombrarse como “nuestra morada”, es decir, el lugar donde el sujeto escapa a la suposición de ser observado. Es la posibilidad de lo escondido. Lo íntimo delimita el aspecto más subjetivo del sujeto: es su propia condición. Es necesario mantener un territorio fuera del poder totalitario del otro, como un

derecho al secreto. Es un acto que hace libre al sujeto. Ese irreductible del sexo es algo imposible de resolver, aunque haya múltiples intentos de precisar, de domesticar, o incluso atrapar el problema de la sexualidad.

El escrito de Lacan publicado en 1966 “El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma.” aportó los tiempos lógicos que conformaron el proceso de elaboración de la tesis. Lacan describe ahí, tres instancias temporales que no son cronológicas, sino que constituyen tiempos lógicos: el *instante de la mirada*, el *tiempo de comprender* y el *momento de concluir*, estrechamente relacionadas con la experiencia del

análisis. Luego de la mirada al entorno sobre las investigaciones actuales acerca de la educación sexual, continuó la recopilación y análisis del material de campo, para finalmente arribar a una conclusión. ¿Qué mueve a una conclusión?, ¿qué la motiva? Lacan habla de una urgencia, de un apremio respecto del momento de concluir. El término “precipita” es un término que tiene relación con la prisa, que lleva a concluir. La precipitación entendida como aquello que se precipita o algo que se produce. Esta tesis es el producto de mi investigación sobre la Educación Sexual Integral.

Notas:

⁽¹⁾ Psicoanalista. Magister en Práctica Docente. Facultad de Humanidades y Artes. UNR Psicóloga. Profesora de Enseñanza Media y Superior en Psicología. UNR Docente Titular Residencia Docente Profesorado en Psicología. UNR Investigadora Ciencia y Tecnología. Facultad de Psicología. UNR E-mail: ceciliagangli@hotmail.com

Revista
de **E**ducación



RESEÑAS
libros



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



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

¿Quién controla el futuro de la educación?

Rivas, A (2019). *¿Quién controla el futuro de la educación?* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Leonel Irungaray¹

“Este libro se autodestruirá en diez años”. Así comienza la introducción de un libro que sin dudas nos invita a repensar el nuevo rol de la educación y sus agentes. Para hablar sobre el futuro, es necesario considerar el pasado y es así que Rivas realiza un recorrido histórico sobre la formación del sistema educativo desde su experiencia habiendo recorrido distintas instituciones en la Argentina y Brasil. Él nos menciona que con el simple hecho de mirar a los y las docentes a los ojos, podemos darnos cuenta que la educación tradicional no tiene futuro y esto indica que son tiempos de cambio y definición para la educación de nuestro país. Esta nueva definición de educación va a estar acompañada claramente por las nuevas tecnologías y ese mundo fascinante, pero a la vez asustadizo, con el cual dicho autor quiere mostrarnos en su libro. Sin embargo, no se queda con una explicación sobre el posible uso de las nuevas tecnologías, sino que también invita a la reflexión y a la defensa del papel del Estado frente a la educación y la inclusión de las mismas.

Interesante es considerar la observación con que aborda a los sectores con ventajas económicas de la sociedad, los cuales según este autor escapan de la educación pública a la privada y esto genera brechas de desigualdades que tienen que ver con que muchas veces el Estado recoge las migajas de las innovaciones tecnológicas por falta de políticas educativas. Claro está que no podemos dejar de lado las intenciones de implementar políticas y acciones públicas en las distintas



instituciones, pero la brecha es tan amplia que muchas veces esas políticas no logran ser visibilizadas. Es en este punto en el cual Rivas decide hacer un llamado a la función del Estado con respecto al territorio digital que acecha a la formaciones de los jóvenes y las personas en sí y es por eso que considera necesario comenzar a formular y volver a analizar todos los componentes del sistema como son las motivaciones por los aprendizajes, el curriculum, las pedagogías, como así también formatos clásicos; si es que queremos estudiantes capaces de acceder a más oportunidades.

Entre los cuestionamientos que podemos hacer, el autor, incentiva a repreguntarnos algunos que tal vez en nuestro recorrido escolar o de formación pueden habernos atravesados y generar nuevos brotes de reflexión de nuestro propio sistema educativo y alguno de ellos son: *¿Qué son los sistemas educativos? ¿De dónde proviene? ¿Qué poder emanar de ellos? ¿Cómo cambiar la educación a gran escala? ¿Qué puede hacerse con las nuevas tecnologías exponenciales? ¿Qué lugar ocupan los educadores en un contexto de extrema dispersión de opciones y desigualdades?*

El libro se organiza para recorrer estas preguntas y para poder generar nuevas a través de seis capítulos que son la invitación constante a la revisión de nuestras prácticas y la de los jóvenes con el internet y las tecnologías. También al entendimiento de cómo la tecnología se introduce en la educación, el rol de la política y la implementación de políticas públicas. Nos muestra ideas, esquemas posibles de diseños a considerar a un futuro. Este libro también es un reconocimiento y un potenciador que dignifica la labor de la docencia y pone al frente su rol en este nuevo mundo a conquistar que es la tecnología.

El primer capítulo nos cuenta que hay una ciudad digital invisible, ultraconectada en la que depositamos la mayor parte de nuestro tiempo y que con el avance del internet y las primeras computadoras personales, las personas comenzamos a estar vinculadas a todo en



un mismo momento y en un mismo espacio. Todas las aplicaciones solicitan notificarnos sus novedades para que de manera “sutil” y constante logren obtener nuestra atención. La ciudad de estos deseos fugaces actúa de manera diferente en cada sociedad, en cada estrato de la población y por supuesto que en cada individuo. Comienza a percibirse una distancia generacional entre los jóvenes que logran un manejo de redes y códigos y los adultos que tienen la intención de querer descodificar esos códigos, pero resulta por momentos imposibles y hasta resistentes. A partir de aquí comienza más interrogantes, *¿Qué produce este nuevo orden en el mundo de los estudiantes? ¿Los acerca al conocimiento como adictos a lo nuevo o los reduce a nuevas fronteras, aislados dentro de una somnolencia pasiva que los aleja de los desafíos profundos de la vida y reduce la existencia a un mercado de intercambios digitales?* Estos interrogantes desembarcan en nuevos debates educativos que nos hacen reflexionar, analizar y pensar cómo van a estar redefinidos los sistemas educativos a partir del poder computacional, *¿realmente será posible redefinirlo?* Las respuestas, según el autor, tienen dos salidas. La primera es sociológica y la segunda es política.

Por otro lado, el capítulo dos expone que en esa ciudad digital y el mundo digital atravesado por la tecnología ha generado un nuevo orden mundial en la educación y ese orden está atravesado por promesas de la tecnología. Entonces el sistema educativo, la escuela y lo educativo propiamente dicho aparece ahora como un laboratorio digital. En este capítulo se nos lleva a un recorrido sobre el mercado tecno-educativo como el acercamiento a textos digitales, sistema de gestión de aprendizajes, vídeos para enseñar, control digital de los y las estudiantes, planificaciones didácticas digitales, plataformas educativas, redes de escuelas y plataformas adaptativas que nos muestra cómo el mercado tecno-educativo ha llegado a las instituciones y sus agentes.

Iniciando el capítulo tres es válido preguntarse/nos



¿Cuál es el rol del Estado en la educación en la era digital? porque permite que se haga un análisis sobre la llegada de nuevas políticas educativas con respecto al uso de la tecnología en educación. Esta nueva política educativa lleva a una defensa del papel del Estado y se toma como un desafío. Para esto se realiza un recorrido de los sistemas implementados, no sólo en países anglosajones, sino también en países como Corea del Sur y Japón.

Habiendo realizado el análisis de potencias tecnológicas, que para los escenarios de América Latina parecieran lejanos, el capítulo cuatro nos propone otro análisis que invita a escribir una nueva agenda educativa digital para países latinoamericanos. Para hacerlo se necesitaría la construcción de pensamientos, de nuevas ideas y teorías que pueda atravesar al Estado como un repartidor de justicia e igualdad, sin cerrar ningún camino alternativo que lleve a redefinir la educación. La idea de una justicia educativa se encuentra atenta a cada oportunidad para doblegar las desigualdades. Así, se realiza un diagrama que tiene la intención de generar disparadores para redefinir el papel del Estado en la educación. El diagrama se detalla la regulación de los datos, la regulación de la evaluación y recursos digitales, la provisión de pisos tecnológicos, la alfabetización digital, la oferta educativa digital y pública y por último, la investigación y desarrollo. En el último punto se abordarán cuáles se consideran que pueden llegar a ser las posibles obligaciones del Estado frente a la implementación de tecnología en las escuelas, una pregunta que nos hará resonar es: *¿Puede crearse un sistema educativo dual, híbrido, de obligatoriedad presencial y virtual?*

El diagnóstico que se viene haciendo hasta el momento en este libro invita a pensar un rediseño de los sistemas para que estos puedan contribuir a reducir las desigualdades, pero también ampliar el campo de aprendizaje de los estudiantes. Es así que el capítulo cinco nos hace volver al principio y retomar dos ideas, es decir, dos posibilidades que puede suceder



frente a la discusión tecnología-educación y son: El sistema continuará reproduciendo saberes que son considerados útiles para el mercado laboral o habrá una transformación del origen social de la población. Para considerar lo último (la posibilidad de transformar los orígenes sociales), será necesario transformar o al menos poner en desequilibrio al orden social que impera en estos tiempos.

Para finalizar el autor realiza una intervención redactando pilares posibles para la nueva política educativa. Ya nos encontramos en el último capítulo con una intención de resumen que destaca lo que intenta interpelar al lector. Esos pilares atraviesan el punto de partida de cuál es el tipo de educación que puede llevar o transportar a nuestros estudiantes. Este pilar debe permitir que el sistema educativo sea capaz de utilizar las tecnologías con una visión pedagógica que tenga el intento al menos de transformar el mundo de ese estudiante. Hay un segundo pilar y es el poder, la fuerza de intervenir al sistema educativo con la tecnología y viceversa, una búsqueda que permita también traspasar la frontera defensiva. La política supone también la construcción de un proyecto colectivo, por eso necesita de la intervención y participación de todos los agentes. Esta nueva política, que aún no ha nacido en la mayoría de los países, debe ser investigada y adecuada a las posibilidades de quien intentará implementarla.

El otro pilar a tener en consideración y de carácter importante es el ecosistema, haciendo referencia a este ecosistema como un sistema de fuerzas y actores diversos a escalas manejables y con justicia educativa. Estos ecosistemas plantean la necesidad de que la comunidad educativa, se permita profundizar más en su papel, pero ya no como sujetos pasivos, diseñadores de curriculums y aplicadores de distintas normativas, sino como constructores con retroalimentación continua.

Rivas de manera indirecta dará cuenta que este no es un libro que tiene respuesta a esos interrogantes que se postulan, porque no es un libro de recetas.



Puede considerarse más bien como un libro que invita a que cada agente, cada actor y por ende a que cada Estado político, se permita la posibilidad de reflexionar y comprender que estos nuevo gigantes como el internet, las redes, las plataformas y las maquinas; están atravesado sus espacios y sus tiempos de forma directa o indirecta y que es necesario comenzar actuar y analizar nuevas posibilidades, nuevas intenciones de atravesar al sistema educativo desde las posibilidades que posee cada Estado y según sus propias características. Se podría tomar como una invitación a pensar el sistema educativo como un sistema tecno-educativo con la intención de no copiar modelos, sino más bien, de buscar los propios de tal modo que la implementación de esta política tenga en consideración también el contexto social en la que se encuentra inmerso ese Estado.

Notas:

(1)Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.
Correo: leonelirungaraypf@gmail.com

La enseñanza en el contexto actual: repensar nuestras prácticas docentes para redescubrir el sentido de la escuela secundaria

Anijovich, Rebecca y Cappelletti, Graciela (2020). El sentido de la escuela secundaria. Nuevas prácticas, nuevos caminos. Buenos Aires, Paidós.

Natasha Rodriguez¹

El sentido de la escuela secundaria: nuevas prácticas, nuevos caminos representa una obra recomendable y valiosa para docentes en formación y más aún para enseñantes en ejercicio, ya que invita a repensar la escuela secundaria del presente, con los nuevos desafíos que nos propone la era tecnológica y sus modos de aprender en el escenario de las culturas juveniles emergentes. Las autoras, Rebecca Anijovich y Graciela Cappelletti, recuperan en la obra parte de las nociones y conceptos plasmados en producciones anteriores, donde retoman y complejizan sus apuestas.

La pregunta que orienta este recorrido y acorde con la titulación de la producción es, ¿para qué sirve la escuela? y ¿cuál es su función en el contexto actual?: bajo la noción de *derecho a la educación*, nos explican que la escuela hoy debería ser el espacio para que los estudiantes se apropien del conocimiento desde la autonomía, considerándolo válido para cambiar su cotidianeidad y el mundo que los rodea. Es decir, el aprendizaje orientado hacia la acción ciudadana, que le devuelve sentido al aprender y al asistir a la institución escolar. Teniendo en cuenta este objetivo educativo, se presenta un recorrido a modo de “montaje” que va desde la problematización del aprendizaje y las nociones que se desprenden de ella, pasando por la evaluación vista como oportunidad pedagógica, hasta un recorrido por secuencias didácticas reales que muestren la unión entre teoría y práctica en propuestas pensadas desde la estrategia de Aprendizaje Basado



en Proyectos.

El recorrido representa un *feedback* entre la escuela y la reflexión pedagógica: una retroalimentación constante entre las prácticas áulicas, la reflexión sobre esas prácticas y su transformación en secuencias virtuosas que garanticen el derecho a la educación y luchen contra la gran deserción que hoy en día encontramos en el sistema educativo; es así que se resolverá el acertijo ¿para qué ir a la escuela? Es una producción potente para todos los docentes, por medio de una lectura amena, esquemática y placentera nos incita y motiva a pensar nuevos caminos, escenarios y recorridos para garantizar un aprendizaje significativo.

En el primer capítulo, Anijovich y Cappelletti nos sitúan en la pregunta ¿qué enseñar? lo cual será pensado desde el desarrollo de competencias en nuestros jóvenes, entendidas como capacidades logradas en el proceso de aprendizaje y orientadas hacia la acción. Éstas se desarrollan a partir de los contenidos pero no se reducen a ellos: movilizan los conocimientos en situaciones complejas reales o hipotéticas y constituyen una relación holística e integrada con los conceptos; ambos se destinan a la *infusión*, la hibridez y la retroalimentación.

Si pensamos en lo que se enseña, es necesario crear escenarios educativos que permitan cumplir con estas metas: el ¿cómo? de la enseñanza. Esto implica una enseñanza situada en contexto, que valore las representaciones de los aprendices y que tenga como objetivo su accionar en determinadas situaciones; esto es ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje y el docente, por su parte, una guía que lo monitorea y acompaña. En este punto, las autoras ven central promover las habilidades de pensamiento, es decir, que el estudiante pueda entender qué piensa, cómo y por qué, lo cual lo sitúa en protagonista de su propio aprendizaje, punto analizado en el siguiente apartado. El aprendiz, entonces: “es un experto de aquello que investiga” (Anijovich y Cappelletti; 2020: 66)



A continuación las autoras nos sitúan en la “experiencia” clase y reflexionan sobre dos dimensiones a tener en cuenta para pensar los encuentros áulicos: narrativa y experiencia. La primer palabra refiere a la importancia de las historias en clase, las cuales constituyen representaciones y explicaciones sobre el mundo real; ya sean casos, relatos o problemas, las narrativas ordenan el mundo real y permiten tejer un puente entre el contenido, la realidad y nosotros mismos. Este recurso puede formar parte de un entramado experiencial, donde los sujetos aprenden cuestiones significativas para su vida. Constituir experiencia, dicen las autoras, significa crear un montaje, una escena que desarticule la clase tradicional y proponga disparadores o metáforas, que desconfigure el espacio áulico y se lo reinvente según la necesidad. De esa manera los estudiantes pueden crear puentes más allá de la escuela con propuestas que salgan a la comunidad.

El quinto capítulo está dedicado a la evaluación en articulación con el proceso de aprendizaje, tal como indicaron en su anterior obra “La evaluación como oportunidad” (Anijovich y Cappelletti, 2017). Este momento es pensado desde su función pedagógica, como una oportunidad de aprendizaje tanto para el estudiante como para el docente, donde la retroalimentación es el elemento que permite revisar, sugerir y mejorar lo aprendido. Es el momento de poner en juego las habilidades, evaluar el desempeño docente, crear nuevos caminos posibles y mejorar lo aprendido sin producir una desconexión con el proceso de aprendizaje, porque todo forma parte del mismo entramado: potenciar lo aprendido.

Luego analizan la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), donde reconocen su potencialidad al involucrar a los estudiantes en la resolución de problemas desafiantes que se vinculan con su realidad y que pertenecen al mundo real. Nos aclaran acerca de las condiciones y los pasos a seguir en el armado y tracción de los proyectos educativos.



Finalmente, nos presentan dos proyectos, los cuales lejos de ser un recetario, constituyen un medio para habilitar diálogos pedagógicos y reflexiones que permitan tejer nuevos horizontes: uno de ellos tiene el objetivo de pensar cómo la matemática puede potenciar el rendimiento físico en diferentes deportes; el otro problematiza la desigualdad de género desde el análisis del trabajo femenino no remunerado

Sin dudas, esta producción resulta un aporte significativo al campo de la didáctica, al problematizar todos los elementos presentes en el proceso pedagógico y ofrecer vías de acción, que lejos de ser recetas, nos inspiran a bucear en el terreno de una nueva teoría orientada a la renovación de la práctica docente.

Notas:

(1) Profesora en Historia por la UNMdP, profesora en Danza e investigadora en formación del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. Actualmente, desarrolla su tarea docente en el nivel secundario, en Plan Fines y nivel superior (Instituto del Profesorado de Arte). Sus caminos de investigación se centran en el Arte como recurso para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.



Historias de vida, reflexión y transformación educativa para la nueva ciudadanía

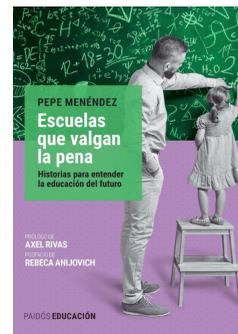
Menéndez, P. (2020). *Escuelas que valgan la pena. Historias para entender la educación del futuro*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Editorial Paidós.

Anahí Salaverria¹

Escuelas que valgan la pena es el primer libro de Pepe Menéndez, Licenciado en periodismo, Profesor de Literatura en nivel secundario, con amplia experiencia en educación, fue cofundador de escuelas International Education, impulsó la creación del Centro de Tecnologías para la Experimentación tecno-pedagógica en España. Participó en la invención y desarrollo del modelo de transformación educativa Horizonte 2020, proyecto educativo de la Fundación Jesuitas Educación que propone otra escuela para el siglo XXI, dicho pensamiento se origina en el cuestionamiento al sistema educativo vigente.

La obra del escritor español expone su experiencia como asesor en distintas instituciones correspondientes a las escuelas Jesuitas de Fe y Alegría tanto en Latinoamérica como en Europa, leerlo es un viaje hacia la educación, nos adentra en las historias de vida de una variedad de personas que integran distintos ámbitos educativos.

La publicación de Paidós cuenta con Prólogo de Axel Rivas y un posfacio escrito por Rebeca Anijovich. A lo largo de los seis capítulos que componen el libro se recorren temas sobre la escuela y su transformación tanto desde la mirada de la comunidad, el liderazgo, el trabajo en equipo, como las relaciones con los estudiantes. Cada capítulo contiene vivencias en contextos educativos diversos de España y América Latina en donde se plasma la vasta experiencia del autor como tutor, formador, asesor y director. Estas historias de vida contribuyen a sumergirnos en el



mundo educativo, a desmenuzar sus componentes con el objetivo de cuestionarnos, repensarnos en nuestro rol docente, para volver a armar una nueva escuela transformada que se ajuste a las demandas de nuestros tiempos, a las realidades diversas teniendo como emblema el factor humano de todos aquellos que integran la comunidad educativa: profesionales, familias y estudiantes.

El capítulo primero titulado “La mirada del profesor” nos interpela en nuestra vocación docente, ¿Cómo miramos al alumno? ¿En qué nos fijamos cuando lo hacemos? ¿Cómo sostenemos nuestra vocación? ¿Cómo influye en los estudiantes la percepción que tenemos de ellos? ¿Por qué elegimos enseñar? ¿De qué manera vivimos la enseñanza? Buscando descubrir esa mirada y su significado el autor detalla una serie de sucesos en donde se evidencian conflictos en torno a la enseñanza, la relación de los estudiantes con sus docentes y con sus pares, la exigencia académica, el diálogo necesario entre docentes y estudiantes para continuar transformando las prácticas educativas, la introspección, la reflexión permanente, etc. Encontramos en este capítulo historias que nos cautivaran como relación de Albert y Jaime y una historia en especial que nos llevará a la meditación constante, la vida de Luz Marina, directora del colegio de Soacha a la que el autor hace mención en dos capítulos, nos adentraremos en su pasado, su infancia, su referente pedagógico y su recorrido personal hasta obtener el cargo que actualmente ocupa.

En un segundo capítulo titulado “El proyecto vital del alumno” se da importancia al lugar que los docentes le otorgan a los estudiantes dentro de la institución educativa, de qué manera trabajar con ellos para que no encuentren en sus docentes una barrera sino un acompañamiento, un caminar juntos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, al entender la educación como una herramienta para construir libertad.

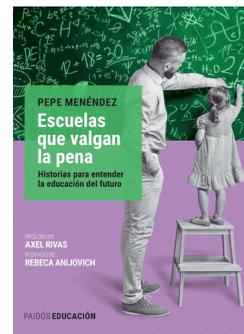
Siguiendo una misma coherencia narrativa, en



el tercer capítulo titulado “La pedagogía”, Menéndez incorpora historias de escuelas en contextos vulnerables, si bien esto es algo que está presente en todo el libro, aquí lo menciona como un tema al que debemos prestar atención para poder entrelazar la práctica docente con la realidad, que muchas veces difiere del contexto propio de los educadores. ¿Es posible innovar en entornos vulnerables y con pocos recursos? ¿Cómo podemos crear condiciones para el aprendizaje en entornos vulnerables? son algunas de las preguntas que se hace Menéndez. A esto se le suma historias que buscan profundizar en la práctica pedagógica, más allá de los entornos sociales, se indaga sobre la evaluación, el proyecto educativo, la seguridad, el reconocimiento de los estudiantes y el trabajo en equipo. Destacan en este apartado vivencias en Bogotá, Buenos Aires y Barcelona, además se adentra en la propia experiencia del autor como partícipe de la creación y desarrollo del proyecto Horizonte 2020 modelo de transformación educativa que nace por la inquietud y el objetivo de adaptar la escuela a la formación de futuros ciudadanos, conectar la institución educativa con los estudiantes, y preparar a estos para el mundo actual: el de la globalización y la tecnología. (Fundación Luminis; 2016).

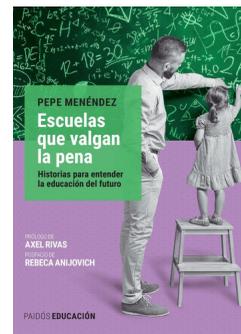
Continuando con la estructura del libro, nos encontramos con un cuarto capítulo “El liderazgo en la escuela”, aquí se analiza uno de los pilares para la realización de cualquier proyecto de enseñanza, el liderazgo que ejercen encargados de desarrollar proyectos y guiar a las instituciones. En este apartado cobra fuerza la idea de que para llevar adelante un proyecto es fundamental la gestión y organización del tiempo, la claridad en los objetivos planteados, la relación con las familias, las relaciones entre educadores y alumnos, la formación de los dirigentes escolares, todo ello sobre la base de lo que ya es un sello en el pensamiento del autor, el trabajo en equipo.

Por lo mencionado hasta ahora no debe sorprender al lector el quinto capítulo “La dimensión comunitaria.” y la pregunta con la que se da inicio a una de las



tantas vivencias que este escrito contiene ¿Tenemos en cuenta la cultura y el lenguaje de las familias al relacionarnos con ellas?, parte importante si las hay en todo proceso educativo, las familias, la comunidad y el contexto en el que está inserta la escuela. “Dedicar tiempo a escuchar a las familias es un modo de inmersión cultural que ha de favorecer la educación de todos los alumnos y alumnas, así como el crecimiento de las personas de toda la comunidad educativa” (pág. 140). Amplían esta propuesta el relato de experiencias en torno a la participación en las prácticas pedagógicas fuera del horario curricular, la creación de propuestas y contextos en relación con la naturaleza, la dimensión comunitaria en los proyectos y la experiencia de proyectos educativos que traspasan los límites físicos del espacio escolar.

El último apartado, el capítulo seis denominado “A modo de epílogo” parte de una pregunta que invita a transportarnos a la formación académica del lector, ¿Influye el modo en que aprendemos en la escuela en la configuración de nuestra personalidad? Este capítulo tiene la particularidad de contarnos un momento especial de la vida del autor, su época como estudiante en su último año escolar, realiza una introspección sobre su rol como alumno, la relación con sus profesores, la influencia que estos tuvieron en él y las propuestas pedagógicas que lo marcaron y que encendieron la llama de educador. Es un relato que no podía faltar en el libro, porque como se puede observar en el recorrido de los apartados, el objetivo del escritor es el análisis, los cuestionamientos, la reflexión constante de todos los componentes del sistema educativo (familia, comunidad, estudiantes, profesores, etc) y qué mejor decisión para cerrar el libro que hacerlo con la percepción que de sí mismo tiene Menéndez, como aplica la fórmula por él enunciada: para una educación del futuro debemos lograr que las escuelas valgan la pena, que las escuelas se transformen con el objetivo de construir el tipo de ciudadano que nuestro tiempo necesita y todo ello en base a la reflexión, la

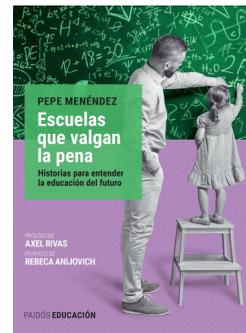


acción permanente y un espíritu colmado de humanidad.

La trama desarrollada cumple con el objetivo del libro, dejar pensando al lector, qué tipo de escuela queremos y qué transformaciones debemos realizar para poder construir la escuela del futuro. Si bien en el libro no se encuentran referencias bibliográficas, a través de las experiencias relatadas se puede reconstruir las influencias teóricas de la educación popular, la pedagogía ignaciana y la pedagogía de Jesuitas Educación, la cual da base al Proyecto Horizonte 2020. Esta experiencia de innovación ha sido evaluada por distintos investigadores entre los que se sobresale el trabajo de Sandra Ziegler, investigadora en el área de educación de FLACSO Argentina. (Ziegler;2020). Se destaca en el recorrido del libro la mirada del autor que pone en palabras la voz de una variedad de educadores que con su experiencia cotidiana nos proporcionan los hilos para comenzar a tejer la futura transformación pedagógica.

Notas:

(1) Profesora en Historia. Adscripta en la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza. Departamento de Historia. Facultad de Humanidades. UNMDP. Integrante del Grupo de Investigaciones en Didáctica de Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHiCS).



Sin pretextos para incluir

Bazán Campos, D. (2019). *Escuela inclusiva. Textos y contextos para (re) pensar críticamente los pretextos para incluir*. Editorial: Homosapiens.

Ezequiel Casa¹

Domingo Bazán Campos es un pedagogo nacido en Chile en 1962 que se desempeña actualmente como académico en dos universidades de su país: la Universidad Andrés Bello (UNAB) y la Universidad San Sebastián (USS). Como docente se ha dedicado a la formación de psicopedagogos y educadores diferenciales y sus investigaciones se enmarcan dentro de una pedagogía de las diferencias de corte hermenéutico crítico.

Los diversos trabajos académicos que reúne en este libro giran en torno a la escuela como institución que debe constituirse en un espacio por y para la inclusión. Mientras que en algunos capítulos se interpelan los pretextos habituales utilizados por las instituciones educativas para incluir mediante premisas pedagógicas basadas en la objetividad, el universalismo y el control, en otros se profundiza el análisis sobre el contexto educativo latinoamericano desde un punto de vista histórico, epistemológico, cultural y político.

El autor presenta doce trabajos y los organiza en tres ejes que estructuran la obra. El primer eje, titulado *La mirada de esos otros que nos alteran y conmueven*, está compuesto por cuatro trabajos que según el autor abordan la diversidad en sus raíces epistemológicas y sociales. El segundo eje, *La escuela y sus opciones de (anti) inclusión*, está centrado en la escuela como institución que debe brindar las condiciones necesarias para la inclusión. Por último, el tercer eje, *Hacia una nueva epistemología de la inclusión*, se centra en el análisis de las pedagogías críticas del sur



y su importancia dentro la región para alcanzar una educación más inclusiva.

En el primer eje del libro, *La mirada de esos otros que nos alteran y conmueven*, el autor aborda la diversidad desde varias perspectivas. Por un lado, hace hincapié en las necesidades actuales de la escuela y los docentes por configurar prácticas educativas que promuevan la inclusión y, a su vez, remarca la importancia de repensar la educación desde una mirada multicultural, que en palabras del autor “implica cuestionar una práctica rutinizadamente opresora y controladora”. Para ello es necesario que tanto las instituciones como la comunidad educativa logren cuestionar sus prácticas e involucren a todos los actores en la comprensión ética y política que se tiene sobre la diversidad. Para Bazán Campos, “una escuela que no reflexiona construye una diferencia humana y luego de construirla la transforma en desigualdad, dando curso a cierto circuito perverso de discriminación, que opera en una cadena de pasos al interior del pensamiento dicotómico-opresor”. A partir de ello plantea la importancia de crear nuevos valores educativos enfocados en la empatía y en el reconocimiento de la otredad.

Por último, analiza la importancia de hablar sobre las Pedagogías de las diferencias. Fundamenta su mirada en el trabajo de Carlos Skliar, quien se centra en el abordaje de las diferencias en la educación a partir de la noción de diferencialismo como práctica donde se marca y se distingue al otro de forma peyorativa. De esta manera, la educación parte de una mirada inclusiva y se dirige hacia la aceptación de las singularidades. El autor critica la carga peyorativa que se utiliza al señalar al otro como diferente, le da valor pedagógico a la categoría de *diferencias* e interpela las formas de abordar la diversidad a partir de cuatro aspectos centrales: la intersubjetividad, el diálogo, el saber situado y la emancipación

En el segundo eje, *La escuela y sus opciones de (anti) inclusión*, parte de un análisis crítico sobre las



instituciones educativas, observa su rol normalizador desde una perspectiva histórica y, en términos epistemológicos, distingue los saberes propios creados por la escuela conocidos como “el conocimiento escolar”. En este sentido es que el autor considera que la escuela ha sido un reproductor de las desigualdades sociales y, por ende, una institución que incluye para excluir, denomina dicho proceso como *servidumbre moderna*. El autor insiste “en la tarea pedagógica y social de repensar e intencionar un nuevo tipo de educación, que dialogue constantemente con los diferentes actores de nuestra comunidad y construya desde este ejercicio ético-político un ser humano diferente, para co-construir una sociedad distinta”. Coloca a los procesos de inclusión como uno de los desafíos más importantes para la educación (y la escuela), en los cuales la formación profesional de los docentes es fundamental.

En el marco del análisis de la estructura y el funcionamiento del sistema educativo chileno, el autor plantea las problemáticas que arrastra su país desde la última dictadura militar y las transformaciones que todavía no han logrado revertir desde aquel entonces. Para ello propone como desafío modificar las prácticas educativas tanto dentro del aula (intra-aula) como fuera de ella (extra-aula), y dota a los educadores de una mirada que redefine su rol docente y amplíe sus posibilidades de trabajo. A su vez, en relación al sistema educativo de su país propone cambios que coloque a la “educación de calidad como un derecho, sin fines de lucro, diversificada y tutelada por el Estado”.

El tercer eje, *Hacia una nueva epistemología de la inclusión*, el autor se posiciona en una *Pedagogía Crítica del Sur* y parte del análisis de la exclusión social que se da en los países de América Latina, considera que la educación es una de las soluciones a esta problemática. Para el autor “tales formas de exclusión remiten a la clase social, la orientación sexual, la etnia, la localización geográfica y, especialmente, a las capacidades intelectuales y físicas que poseen las personas para aprender y desarrollarse”, abordando así



la inclusión desde las políticas públicas. Por otro lado, retoma nuevamente el concepto de empatía y le atribuye un rol destacado en la construcción de una sociedad y una escuela inclusiva.

Los últimos dos trabajos que presenta el libro están orientados a repensar la educación en nuestra región desde una mirada de la Pedagogía del sur, partiendo del análisis de su referente más importante, Paulo Freire. El autor hace un recorrido por la vida y obra del pedagogo brasileño, pasando por su exilio en Chile y la vigencia de sus propuestas. En este sentido, el autor invita a los educadores a “repensar nuestra realidad con categorías freirianas, a transformarnos dialógicamente para (re) crear nuestros contextos sociales educativos, a partir de una Pedagogía del sur que nos enseña que, el punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político y social de los educandos”.

Cabe señalar que el libro propone una mirada interesante y esperanzadora sobre la inclusión dentro de las instituciones educativas y nos invita a pensar el reconocimiento de la otredad de forma crítica y reflexiva desde una pedagogía de las diferencias. En este sentido, aporta las claves históricas, epistemológicas, culturales y sociales que son necesarias para repensar la escuela y la formación profesional de los y las docentes con el fin de llevar a cabo prácticas educativas emancipadoras.

Notas:

(1) Profesor en Historia (UNMDP). Me desempeño como adscripto de la Cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades (UNMDP). Soy miembro del Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales (GIEDHiCS) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP).

Revista
de Educación



***RESEÑAS
encuentros***



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



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

Docencia, formación e innovación desde temporalidades virtuales frágiles. Conversaciones oportunas en torno a los estudios comparados en educación.

Jonathan Aguirre¹

VII Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. “Docencia, Formación e innovación: Experiencias, estudios y debates en perspectiva comparada” Buenos Aires, 31 de agosto al 2 de septiembre de 2020. Modalidad Virtual

La Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) con el apoyo de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES) organizó en Buenos Aires desde el 31 de agosto al 2 de septiembre del 2020 el VII Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación bajo el tema “Docencia, formación e innovación: experiencias, estudios y debates en perspectiva comparada” con el objetivo de analizar en qué medida los sistemas de educación de nuestro país y de la región han acompañado las transformaciones educativas de las últimas décadas. En particular, el encuentro abordó desde los diferentes paneles, conferencias y simposios, aquellas transformaciones que posibilitaron una mayor democratización de los sistemas educativos a través de la ampliación de la cobertura escolar, la mejora de los indicadores de permanencia y continuidad de los estudios en los diversos niveles, la revisión de los formatos institucionales y el aseguramiento de la calidad de la educación, con cambios en la formación de los docentes, en sus condiciones de trabajo y en su

evaluación.

El Congreso contó con el apoyo de la Agencia Nacional de Promoción de la Ciencia y la Tecnología (ANPCyT) y de la Oficina Argentina de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Asimismo, la Cátedra UNESCO “Educación y Futuro en América Latina. Reformas, cambios e innovaciones” de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) auspició el evento como parte de su programa de trabajo.

En el encuentro virtual se presentaron trabajos comparativos a nivel internacional, nacional, provincial o municipal. En particular, una buena cantidad de ponencias y contribuciones abordaron el análisis de las políticas gubernamentales y/o de entidades supranacionales acerca de la formación docente inicial y continua, en las condiciones materiales y simbólicas de trabajo y en su evaluación para el desarrollo educativo. El ámbito del VII Congreso se constituyó en espacio de intercambio no solo a partir de las intervenciones en conferencias y paneles de destacados especialistas argentinos y extranjeros, sino en la presentación de más de un centenar de ponencias realizadas por investigadores, especialistas y profesores de instituciones de educación superior de Argentina, de América Latina y de otras regiones del mundo.

Asimismo, la valía del evento se potenció a partir de la decisión de las autoridades de llevarlo a cabo a pesar de la coyuntura epocal de pandemia COVID 19 que nos atravesó desde marzo del 2020. En temporalidades digitales frágiles, la SAECE y la UCES posibilitaron, a partir de la creación de una plataforma virtual destinada exclusivamente para el desarrollo del congreso, el despliegue de las conferencias, los paneles y la presentación de trabajos y simposios de forma simultánea y a distancia. Una decisión acertada que permitió la visibilización de los debates y discusiones en torno a los estudios comparados en diversas disciplinas educativas.

Las actividades del congreso comenzaron el día lunes 31 de agosto con el acto de apertura en el que

participaron Luis Scasso, Director de la oficina argentina de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), Gastón O'Donnell, Rector de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES) y Norberto Fernández Lamarra, Presidente de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE). Luego del acto se dio lugar al primer panel denominado "Perspectivas políticas en docencia, formación e innovación". Allí Mercedes Leal, Nancy Benítez, Luis Scasso y Carlos Carlderón Henríquez, desde diversos contextos territoriales, brindaron algunas precisiones sobre las políticas desplegadas en los últimos años en torno a la formación docente y sus vínculos con la innovación educativa.

El martes 1 de septiembre inició con la simultaneidad de las presentaciones de ponencias en los simposios temáticos programados y continuó en horas del mediodía con el siguiente panel titulado "Docencia, formación e innovación en perspectiva comparada internacional". Disertaron en el espacio la colega de Brasil la Dra. Rosane Carneiro Saturi de la UFSM, la Dra. Patricia Viera Duarte de la UDELAR- Uruguay, la Dra. Zaira Navarrete Cazales de la UNAM, México el Dr. José Fliquer de la UCES, Argentina.

Por la tarde del martes se retomaron las presentaciones de ponencias y trabajos en simposios. Específicamente, en el simposio B denominado *La profesión académica en perspectiva comparada*, compartimos nuestra contribución denominada "Formación de posgrado y profesión académica en Argentina desde las biografías de los docentes universitarios. Preludio de una investigación posdoctoral a partir del proyecto APIKS". Tanto por la mañana como por la tarde el simposio reunió trabajos comparados vinculados a diversos aspectos del objeto de estudio y su devenir en diferentes países de la región y el mundo. Asimismo, las contribuciones también recuperaron las primeras aproximaciones interpretativas de los datos arrojados por la encuesta nacional de APIKS Argentina. En el encuentro se abordaron cuestiones vinculadas a las condiciones laborales de los profesores universitarios, el perfil de los académicos en argentina y en otros países,

la formación de posgrado y sus vínculos con la profesión y las vinculaciones social de la actividad académica a partir de perspectivas generacionales. El simposio ha sido una oportunidad de enriquecimiento no solo para quienes formamos parte del proyecto APIKS sino para quienes asistieron en calidad de oyentes y pudieron evacuar dudas, proponer inquietudes y estimular el debate sobre las temáticas abordadas.

El segundo día del congreso concluyó con el Panel “Docencia, formación e innovación en el contexto nacional: perspectivas y experiencias provinciales”. Allí compartieron sus experiencias Silvina Gvirtz por la Matanza provincia de Buenos Aires, Oscar Ghilione, por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Liliana Abrate por el Ministerio de Educación de Córdoba y Patricia Moscato por el Ministerio de Educación de Santa Fe.

Finalmente, el tercer día comenzó con la presentación de trabajos en horas de la mañana y continuó con el último panel del congreso denominado “Docencia, formación e innovación: perspectivas académicas comparadas”. Myriam Southwell, Luis Porta, Pablo Vain y María Marta Kagel disertaron sobre diversos aspectos del campo educativo en clave comparada. Quizá la presentación del Dr. Porta fue la que menos se centró en los estudios comparados, sino que bregó por la necesidad de expandir los sentidos y las interpretaciones hacia producciones que recuperen lo singular y experiencial del sujeto académico. En tiempos pedagógicos impugnados el retorno al actor que hace, vive y constituye cotidianamente el hecho educativo se vuelve nodal, aun cuando elevemos el lente analítico desde la dimensión comparada.

Por la tarde se sucedieron las últimas actividades del congreso. Antes del cierre tuvieron lugar las sesiones de presentación de trabajos y ponencias restantes, luego se destinó un espacio para la presentación de libros y revistas afines a la temática que vertebró el congreso para luego dar paso al cierre del mismo en la voz de Norberto Fernández Lamarra.

Como se pudo apreciar en las diversas instancias de

discusión y exposición, la educación comparada como disciplina y como enfoque teórico-metodológico tiene un desarrollo creciente en el país y, en general, en América Latina. En el VII Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación se visibilizó una vez más que el desarrollo de los estudios comparados favorece, enriquece y potencia el diseño y ejecución de políticas, estrategias, planes y proyectos educativos que permiten aprovechar las experiencias obtenidas en otros países, provincias, regiones e instituciones educativas, en todas las disciplinas y áreas académicas de la educación: política, planeamiento y administración de la educación; didáctica y curriculum; gestión escolar; sociología de la educación; economía de la educación; historia de la educación; pedagogía y filosofía de la educación; entre otras.

La modalidad virtual en tiempos de fragilidad e incertidumbre permitió que investigadores de diversas regiones nacionales y regionales puedan habitar el espacio, presenciar los debates, y enriquecer sus investigaciones a partir de las discusiones y actualizaciones suscitadas en el marco del congreso. Celebramos su realización y, seguramente, las actas del mismo serán un aporte sustancial al campo de la educación desde perspectiva comparada.

Notas:

(1) Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Especialista en Docencia Universitaria y Profesor en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Becario Interno Doctoral de CONICET. Posdoctorando en Ciencias Sociales del Programa de Estudios Posdoctorales de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades/ UNMdP. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), del Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED).

E- mail: aguirrejonathanmdp@gmail.com

Revista de **E**ducación



EVENTOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



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

EVENTOS, JORNADAS, CONGRESOS

Virtual Educa

El Encuentro es una referencia imprescindible en América Latina y el Caribe, un proyecto de Estado que anualmente organizan el Gobierno del país sede y la Secretaría General de Virtual Educa, con el apoyo institucional de las organizaciones internacionales y agencias gubernamentales con las que trabaja Virtual Educa.

<https://virtualeduca.org/encuentros/internacional>

Encuentro ‘Metas educativas 2021’: La educación que queremos para la generación del bicentenario

<https://fundacionsantillana.com/historico/encuentro-metas-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-del-bicentenario/>

Feria Internacional de Educación Superior Argentina FIESA

Es un encuentro de instituciones de educación superior que tendrá a la Universidad Nacional de Mar del Plata y a la ciudad de Mar del Plata como anfitrionas y convocará a referentes y especialistas de todo el mundo. Fiesa estaba programada del 17 al 20 de marzo del 2020, debido a la Pandemia por COVID 19 se reprogramó para Noviembre 2021. En ella participarán universidades argentinas y extranjeras, institutos de formación superior, referentes de instituciones gubernamentales, organismos, asociaciones, redes internacionales, autoridades de embajadas y consulados. <https://www.fiesa2020.com.ar/>

<https://www.fiesa2020.com.ar/#> (2021)

4º Encuentro Colombiano de Educación Estocástica (2021)

<http://www.pedagogica.edu.co/agenda/verevento/807>

I Congreso Caribeño de Investigación Educativa

4 al 5 de noviembre de 2020

Instituto Superior de Formación Docente Salvador Ureña -Santo Domingo, República Dominicana

<http://institucional.us.es/relaticyd/index.php/jornadas-y-encuentros>

Séptimo Congreso Internacional “Todos trabajando por la Educación”

<https://coneduq.org.mx/congreso-internacional-educacion-queretaro/>

Diálogos y prácticas para pensar la educación del 2021

<https://panorama.oei.org.ar/events/dialogos-y-practicas-para-pensar-la-educacion-del-2021/>

Normas de Publicación

Serán aceptados para su publicación trabajos inéditos del área de Educación, no se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente. Tampoco podrán ser reproducidos en otros medios sin la previa autorización de “*Revista de Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP*”, titular del correspondiente Copyright.

Rubros y Formato

a) Investigación: Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

b) Temas de Actualidad y/o Debate: Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

c) Aportes Teóricos y/o Metodológicos: Introducción, Desarrollo, Discusión, Conclusiones, Referencias, Tablas y Figuras. (Extensión máxima 20 páginas)

d) Recensiones de libros de reciente edición: Identificación del documento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas)

e) Experiencias: Contextualización, desarrollo y resultados (extensión máxima 3 páginas)

f) Comentarios de eventos: Identificación del evento y comentarios. Se presentan a solicitud del comité Editorial. (Extensión máxima 3 páginas).

g) Entrevistas realizadas a diferentes actores del campo educativo: Se presentan a solicitud del Comité Editorial.

Los trabajos deberán ser presentados en formato electrónico, en archivo Microsoft Word, versión 6 o superior. El archivo se enviará como adjunto a un mensaje de correo electrónico a la dirección electrónica reveduc@mdp.edu.ar; con copia a los siguientes correos: smcorder@mdp.edu.ar y luporta@mdp.edu.ar.

Presentación:

Se utilizarán hojas A4, interlineado 1,5 y fuente de letra Times New Roman tamaño 12

1) En hoja aparte deberá consignarse:

- Título del trabajo (y título en inglés)
- Nombre y apellido del autor/res, breve CV abreviado (no más de cinco líneas), título académico, cargo actual, dirección postal, teléfono, fax, e-mail de contacto.
- Nombre de la institución en que fue realizado el trabajo (o pertenencia institucional del autor)

2) Será la primera hoja del trabajo. En ningún caso deberán consignarse en esta página y subsiguientes cualquier información que permita identificar a los autores.

- Abstracts (no deberá exceder las 250 palabras en español y en inglés, interlineado sencillo).
- Palabras clave en los dos idiomas.

3) Las notas y referencias bibliográficas (deberán figurar al final del documento y no a pie de página, las notas estarán numeradas correlativamente).

4) Referencias (para citar una fuente de texto se indicará el apellido del autor en minúscula, el año de la publicación y el número de página si se tratara de una cita textual)

Ej. (Puiggrós, 1995) o (Puiggrós, 1995:155)

5) Ilustraciones y Gráficos (sólo los estrictamente necesarios para el buen entendimiento del trabajo), se incluirán al final, enumeradas correlativamente, según su correspondiente referencia en el texto.

6) Bibliografía (en orden alfabético por apellido del autor al final del trabajo).

Ejemplo:

BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

LÓPEZ, M. (1999): "Formación profesional y sociedad de fin de siglo". En: *Instituciones estalladas*.

FERNÁNDEZ, A. M. Buenos Aires: EUDEBA.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). "Autonomía profesional y control burocrático" en: Revista *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Fontalba. Nº 220. Diciembre.

Evaluación

Los trabajos serán sometidos al referato externo de dos evaluadores.

Se mantendrá el anonimato de los autores.

Los resultados de la evaluación podrán ser:

- Trabajo aceptado.
- Trabajo aceptado sujeto a modificaciones.
- Trabajo rechazado.

La Secretaría de Redacción informará al autor al respecto.

No se devolverán originales ni se mantendrá correspondencia sobre los trabajos no aceptados por parte del Comité de Redacción.

Suscripción y canje

INSTITUCIÓN / INSTITUTION:

DIRECCIÓN POSTAL / ADDRESS

DESEARÍAMOS RECIBIR LA REVISTA EN CANJE CON NUESTRA REVISTA /

WE WOULD LIKE TO RECIEVE IN EXCHANGE FOR OUR SERIAL

ISSN

PERIODICIDAD / FREQUENCY

FIRMA / SIGNATURE

Enviar este formulario a la siguiente dirección postal o transcribir en el cuerpo un e-mail y enviarlo a sidhuma@mdp.edu.ar

Correo Postal:

Bib. Doc. Alicia Hernández
Servicio de Información Documental
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
Funes 3350 Nivel +4
7600 - Mar del Plata
Pcia. de Buenos Aires
Argentina

Correo Electrónico:

sidhuma@mdp.edu.ar

Esta Edición se terminó de imprimir
en la ciudad de Mar del Plata
en el mes de enero de 2021.