

# Revista

de **E**ducación



# 29

ISSN 1853-1318  
ISSN 1853-1326 (en línea)  
Año 14 - Número 29  
Mayo-agosto 2023



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



eudem



CENTRO DE  
INVESTIGACIONES  
MULTIDISCIPLINARIAS  
EN EDUCACION

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EDUCACIONALES DE MAR DEL PLATA



# *Revista* *de Educación*



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



**eudem**



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

**Autoridades:**

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

AÑO XIV – N° 29

Mayo - Agosto 2023

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:

DOAJ  
DIRECTORY OF  
OPEN ACCESS  
JOURNALS



latindex  
catálogo  
2.0

Dialnet

REDIB  
Red Iberoamericana de  
Investigación en Documentación e Información Científica

Google  
académico

MIAR

Compaginación: Rosario Barniu

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

## **REVISTA DE EDUCACIÓN**

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

**DIRECTOR:** María Marta Yedaide (UNMDP)

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

**Canje Institucional:** Alicia Beatriz Hernandez (UNMDP)

**Auxiliar administrativa:** Prof. Marina Ferrari (UNMDP)

### **COMITÉ EDITORIAL**

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

Patricia Demuth - Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

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

Marcelo Vitarelli - Universidad Nacional de San Luis, Argentina

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

Graciela Flores - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

### **COMITÉ DE REDACCIÓN**

Sebastian Trueba - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina-

Laura Proasi - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Verónica Ojeda - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Ana Siccardi - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

### **COMITÉ DE REFERATO INTERNACIONAL**

Carina Kaplan – Universidad de Buenos Aires

Valentín Cricco – Universidad de Morón

Mónica Pini – Universidad Nacional de General San Martín

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

Gustavo Fischman – Arizona State University

Angel Díaz Barriga – UNAM

Manuel Lorenzo Delgado – Universidad de Granada

Angel Perez Gomez – Universidad de Málaga

Manuel Fernández Cruz – Universidad de Granada

Jesús Domingo Segovia – Universidad de Granada

Vilma Pruzzo – Universidad Nacional de La Pampa

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

Tomás Sola Martínez – Universidad de Granada

Alicia Camilloni – Universidad de Buenos Aires

María Teresa Sirvent – Universidad de Buenos Aires

Susana Carena – Universidad Católica de Córdoba

Violeta Guyot – Universidad Nacional de San Luis

Silvia Vilanova – Universidad Nacional de Mar del Plata

Antonio Medina Rivilla – UNED

Luis Porta - Universidad Nacional de Mar del Plata

Enrique Gervilla Castillo – Universidad de Granada

Susana Celman – Universidad Nacional de Entre Ríos

María Borgström – Södertorns University – Estocolmo

Ana Graviz – Södertorns University – Estocolmo

José Yuni – Universidad Nacional de Catamarca

María Cristina Nosei – Universidad Nacional de La Pampa

Antonio Bolívar Botía – Universidad de Granada

Graciela Merino – Universidad Nacional de La Plata

Ana Candreva – Universidad Nacional de La Plata

Pablo Vain – Universidad Nacional de Misiones

Sonia Bazán - Universidad Nacional de Mar del Plata

Lázaro Rodríguez Oliva – Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello

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

Marta Osorio Malaver – USTA, Bogotá

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

Oresta López Pérez – Colegio de San Luis, México

Miguel A. Martín Sánchez – Universidad de Extremadura

Ana Cambours de Donini – Universidad Nacional de General San Martín

María Soledad Ramirez Montoya – Tecnológico de Monterrey

Adela Coria – Universidad Nacional de Córdoba

Liliana Sanjurjo – Universidad Nacional de Rosario

Liliana Campagno – Universidad Nacional de La Pampa

María Teresa Alcalá – Universidad Nacional del Nordeste

Ana Elvira Castañeda Castillo – USTA, Bogotá

José Luis Jiménez Hurtado – USTA, Bogotá

Susana M. Cordero – Universidad Nacional de Mar del Plata

Delfina Veirave – Universidad Nacional del Nordeste

# Sumario

• EDITORIAL	<i>Editorial</i> .....	9
• ENTREVISTAS	<i>Entrevista a Cynthia Adlerstein– conversación con Rossana Godoy Lenz y María Marta Yedaide</i> .....	15
• ARTÍCULOS	<i>Re-pensar la investigación curricular en la condición posthumana: Una postura posthumanista crítica</i> <i>Re/thinking Curriculum Inquiry in the Posthuman Condition: A Critical Posthumanist Stance</i> Petro Du Preez, Lesley Le Gange, Shan Simmonds. Traducción: Jonás Bergonzi Martínez, Geraldina Goñi.....	29
	<i>Desafíos docentes latino-americanos em meio à pandemia: um diálogo de lutas e resistências</i> <i>Challenges of latin american teachers in the middle of pandemia: a dialogue of struggles and resistance</i> <i>Retos de los profesores latinoamericanos en medio de la pandemia: un diálogo de luchas y resistencias</i> Phellipe Patrizi Moreira, Mairce da Silva Araújo, Alessandra da Costa Abreu.....	53
	<i>Serendipia y reconfiguración en las universidades argentinas. Tránsitos reticulares y mixtura en experiencias formativas situadas</i> <i>Serendipity and reconfiguration in Argentine universities. Interwoven practices and blending in situated formative experiences</i> Carmen Belén Godino, Jaquelina Edith Noriega.....	75
	<i>Semiótica en modalidad virtual. Notas sobre la adaptación del recorrido pedagógico en pandemia</i> <i>Semiotics in virtual modality. Notes on the adaptation of the pedagogical route in pandemic</i> Alejandro Silva Fernández, Adriana Mambrín, Ricardo Emanuel Obregon.....	97

<p><b><i>El asesoramiento psicopedagógico apreciativo, una herramienta de apoyo a los docentes ante incidentes críticos en la convivencia del centro educativo</i></b>  <b><i>Appreciative psycho-pedagogical counseling, a tool to support teachers in the face of critical incidents in the coexistence of the educational center</i></b>  Oscar Puigardeu Aramendia.....</p>	109
<p><b><i>¿Un 4 es un 7? y otros dilemas. Criterios de calificación y acreditación en las comisiones evaluadoras del nivel secundario en la provincia de Buenos Aires</i></b>  Silvina Cimolai, Bárbara Brisciola.....</p>	125
<p><b><i>Aportes para pensar la evaluación en medicina. Un estudio interpretativo desde la perspectiva docente</i></b>  <b><i>Contributions to think about evaluation in medicine. An interpretive study from the teaching perspective</i></b>  Gabriela Silvina Bru.....</p>	151
<p><b><i>El paso a la coeducación en el Gymnasium de Tucumán (Argentina), último colegio universitario argentino con educación diferenciada de varones (2017)</i></b>  <b><i>The move to coeducation at the Gymnasium in Tucumán (Argentina), the last Argentine university college with single-sex education for boys (2017)</i></b>  Pablo Kopelovich.....</p>	169
<p><b><i>Una clasificación integral de universidades latinoamericanas</i></b>  Jimmy Antonio Corzo Salamanca, Edwin Andrés Acero Gutiérrez.....</p>	201
<p><b><i>Un recorrido posible por el Plan FinEs 2 Trayecto Primaria Habitando los intersticios de la Educación Social entre la(s) realidad(es) y la utopía</i></b>  Brian Kelly, Magalí Villarreal.....</p>	231

# Sumario

	<i>Una mirada hacia el (T)EA para educadores desde las Neurociencias</i> Verónica Andrea Mancini, Lujan Mingari, Soledad Mónaco, Ivo Redel .....	251
• RESEÑAS libros		
	<i>MATURANA Humberto y DÁVILA Ximena. La revolución reflexiva. Una invitación a crear un futuro de colaboración. Paidós, 2021, 172 pp. ISBN: 9789569987519</i> Francisca Eunice Beroíza Valenzuela.....	277
• RESEÑAS eventos		
	<i>I Jornadas de tesistas. Mar del Plata, 9,10 y11 de marzo de 2023. Modalidad virtual y presencial. Socialización de avances como modo de optimizar los procesos y de enriquecer las instancias</i> Florencia Genzano.....	285
• RESEÑAS tesis		
	<i>El pensamiento histórico en las buenas prácticas de enseñanza de la historia en el nivel secundario. Un estudio interpretativo en escuelas municipales de Mar del Plata</i> Gladys M. Cañueto.....	293
• EVENTOS		
	<i>Eventos.....</i>	305







## Aportes esperanzados a un ciclo de 29 vueltas alrededor de lo educativo

Todavía afectados por aquello que la pandemia dejó en las orillas de nuestro entendimiento, seguimos compilando relatos que nos amparen y nutran, mientras oteamos los horizontes de lo hasta hoy inteligible para ver si algunas tormentas se disipan y los vientos traen otras cosas. Este Número de la Revista es afortunadamente contemporáneo con la gestación de una nueva Colección y la publicación de un nuevo libro<sup>1</sup>, todo entramado a una comunidad académica nacida en la Facultad de Humanidades pero crecida en el país y el mundo. Hay muchos motivos para celebrar.

Especialmente celebramos, como decimos también en el libro, las buenas compañías para transitar las turbulencias y las palabras que se van tejiendo para recomponer pedagogías que suturen, como propone la Dra. Cañueto en nuestro entorno, partes sensibles del tejido social. Este Número contribuye en ese sentido y orientación, arrojando historias y pronunciamientos comprometidos con el escenario actual, y conmovidos por sus convulsiones.

El Número que aquí compartimos comienza con una conversación íntima entre casi-desconocidas-deviniendo-familia. No se trata de personas genéticamente emparentadas sino afiliadas por esas relaciones de parentesco que Donna Haraway nos impulsa a forjar. Allí juego yo, en mi primera persona narrativa y autoral, en un registro oral y un país vecino, sentada en una mesa y reaprendiendo sobre las múltiples formas de la cercanía mientras escuchaba a **Cynthia Adlerstein** con mi ya antes-querida **Rossana Godoy Lenz**. En “Entrevista a Cynthia Adlerstein– conversación con Rossana Godoy Lenz y María Marta Yedaide”, compartimos la comunión espiritual y sensible que se gestó mientras Cynthia recuperaba las circunstancias vitales que se enredaron con sus proyectos académicos y profesionales, entrando a los mundos de las infancias y su agenciamiento cívico.

De estas historias afectantes nos trasladamos a un escrito mucho más formal pero que sustenta epistemológicamente el tipo de transfecciones que se viven en la entrevista. Se trata de la traducción que **Jonás Martínez** y **Geraldina Goñi** han realizado para acercarnos la perspectiva de **Petro Du Preez**, **Lesley Le Gange** y **Shan Simmonds**. En “Re-pensar la investigación curricular en la condición posthumana: Una postura posthumanista crítica” quedamos convocados a pensar las limitaciones de nuestras matrices interpretantes recientes, incluso, en la búsqueda de concepciones más “ecológicas” y en virtud de escenarios situados—en este caso en el continente africano.

Los artículos que siguen son también hijos de estos tiempos, particularmente de las resonancias pedagógicas de la pandemia de Covid- 19 en nuestro país y la región. El primer texto, escrito en idioma portugués y titulado en español “Retos de los profesores latinoamericanos en medio de la pandemia: un diálogo de luchas y resistencias”, **Phellipe Patrizi Moreira**, **Mairce da Silva Araújo** y **Alessandra da Costa Abreu** comparten las reflexiones suscitadas en el *Diálogo Internacional sobre*

*el Conocimiento y el Aprendizaje*, un evento que congregó a docentes de nueve países para hablar de sus prácticas y aprovechar los intersticios generados por la coyuntura que habilitan movimientos hacia una educación emancipada y emancipadora en la región. **Jaquelina Edith Noriega** y **Carmen Belén Godino**, luego, comparten un conjunto de interrogantes respecto de las certezas que se vieron sacudidas a partir del aislamiento obligatorio. En su texto “Serendipia y reconfiguración en las universidades argentinas. Tránsitos reticulares y mixtura en experiencias formativas situadas” las colegas invitan a reflexionar sobre las nuevas conexiones que la excepcionalidad compuso para las oportunas propuestas de formación alternativas. **Alejandro Silva Fernández**, **Adriana Mambrín** y **Ricardo Emanuel Obregon**, por su parte, comparten un manuscrito denominado “Semiótica en modalidad virtual. Notas sobre la adaptación del recorrido pedagógico en pandemia” para dar cuenta de las particulares adecuaciones pedagógicas que afectaron el dictado de su asignatura en la Universidad Nacional del Nordeste.

Situadas en problemáticas de los sistemas educativos que suelen ser opacas a los análisis, las contribuciones que siguen aportan novedosas perspectivas para hacerlas abordables y, más importante aún, alterables. “El asesoramiento psicopedagógico apreciativo, una herramienta de apoyo a los docentes ante incidentes críticos en la convivencia del centro educativo”, en primer lugar, es un texto acercado por **Oscar Puigardeu Aramendia** para contrarrestar la soledad con que muchos actores institucionales enfrentan situaciones incómodas, e incluso violentas, en las escuelas. Allí el autor ofrece la indagación apreciativa como técnica para asesorar colaborativamente a docentes y directivos situados en condiciones de cuestionamiento y vulnerabilidad por agravios estudiantiles. **Silvina Cimolai** y **Bárbara Briscioli**, por su parte, se acercan a las escuelas de Moreno y San Miguel para entrevistar a docentes respecto de sus creencias y prácticas en las Comisiones de Evaluación en el nivel secundario argentino. En el texto “¿Un 4 es un 7? y otros dilemas. Criterios de calificación y acreditación en las comisiones evaluadoras del nivel secundario en la provincia de Buenos Aires”, las autoras dan cuenta de la relativa arbitrariedad y discrecionalidad que se manifiesta en estas instancias de recuperación de aprendizajes, ilustradas por el dilema de las calificaciones 4 y 7, las cuales hablan de las tensiones que el binomio selectividad/inclusión imprime sobre la obligatoriedad del nivel.

El Número continúa con artículos que difractan preocupaciones educativas en diversos sentidos y singulares dimensiones. **Gabriela Silvina Bru** presenta los resultados de una investigación social descriptiva exploratoria en “Aportes para pensar la evaluación en medicina. Un estudio interpretativo desde la perspectiva docente”. A partir de entrevistas semiestructuradas a tres profesionales implicadas en la formación universitaria médica, la colega aborda a la evaluación como un espacio de conflicto, especialmente en relación con su instrumentación, los contenidos y la propuesta didáctica. **Pablo Kopelovich** se dedica a informar sobre el análisis de un

caso en los medios de comunicación digitales, entendiendo a estos como actores sociales y políticos. A través de “El paso a la coeducación en el Gymnasium de Tucumán (Argentina), último colegio universitario argentino con educación diferenciada de varones (2017)” el autor fundamenta y pone de manifiesto la pervivencia del binarismo de género en estos entornos. Por su parte, “Una clasificación integral de universidades latinoamericanas”, texto de **Jimmy Antonio Corzo Salamanca** y **Edwin Andrés Acero Gutiérrez**, expone inconsistencias y variaciones en los tres conocidos rankings universitarios y propone un nuevo dispositivo de dos índices adecuado a las universidades latinoamericanas de dos índices.

Dos producciones de estudiantes universitarios dan cierre de la sección de artículos de libre recepción. “Un recorrido posible por el *Plan FinEs 2 Trayecto Primaria*. Habitando los intersticios de la Educación Social entre la(s) realidad(es) y la utopía” es el nombre del texto de **Brian Kelly** y **Magalí Villarreal**, en el cual se valen de la extensión crítica y la sistematización de experiencias para explorar el rol del Estado en la provisión de garantías de alfabetización, así como el compromiso pedagógico-cívico de los profesionales en formación. **Verónica Andrea Mancini**, **Lujan Mingari**, **Soledad Mónaco** e **Ivo Redel**, por su parte, presentan “Una mirada hacia el (T)EA para educadores desde las Neurociencias”. Allí se da cuenta de un trabajo realizado por los autores en su rol de estudiantes en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata—una recopilación reflexiva acerca del Trastorno o Condición (ToC) del Espectro Autista (EA) que hace contribuciones pedagógicas al novedoso campo de la neurodiversidad.

Como es habitual, el Número incluye reseñas de libro, evento y tesis. La primera, a cargo de **Francisca Beroíza Valenzuela**, acerca una síntesis valiosa de *La revolución reflexiva. Una invitación a crear un futuro de colaboración*, de **Humberto Maturana** y **Ximena Dávila** (Paidós, 2021). El comentario de actividad ha quedado en manos de **Florencia Genzano**, quien nos comparte una relatoría de la *I Jornadas de Tesistas*, co-organizada por el Departamento de Ciencias de la Educación, el Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas y el Centro de Estudiantes Humanidades por el Proyecto de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, y realizadas en Mar del Plata en el mes de marzo del corriente año. Y para la tesis, **Gladys Cañueto** nos deleita con un relato que vuelve a poner en valor, en una retrospectiva reciente y sentida, el recorrido de su investigación sobre el pensamiento histórico en las buenas prácticas de enseñanza de la Historia en el nivel secundario en Mar del Plata.

Va nuestra inmensa gratitud hacia quienes colaboraron en componer un Número ecuaníme e importante, prestando palabras y voluntades para que los escenarios presentes resulten más habitables. Y, como ya es costumbre, también va el agradecimiento a los potenciales lectores que confían en el valor de lo que disponemos a

su consideración y estima.

Maria Marta Yedaide  
Mar del Plata, abril de 2023

### **Notas**

<sup>1</sup> Nos referimos a la Colección Escenarios y Subjetividades Educativas y a su primer libro, denominado Des(educaciones): trazos para desaprender a investigar en compañía, los cuales se montan sobre la trayectoria del emblemático Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales y sus espacios y gentes allí entramadas. El texto se encuentra disponible en <https://cimedweb.org/coleccion-escenarios-y-subjetividades-educativas/>.

Revista  
de **E**ducación



**ENTREVISTA**



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA







## Entrevista a Cynthia Adlerstein<sup>1</sup>– conversación con Rossana Godoy Lenz<sup>2</sup> y María Marta Yedaide<sup>3</sup>

Rossana Godoy Lenz  
María Marta Yedaide

Fecha de recepción: 30/09/2022  
Fecha de evaluación: 10/10/2022  
Fecha de evaluación: 13/02/2023  
Fecha de aceptación: 26/02/2023

Santiago de Chile, 22 de septiembre de 2022.

En cualquier espacio abandonado por el hombre, ya crecen las plantas...llegan, navegan alrededor del mundo, consiguen crecer en lugares inhóspitos, introduciendo la vida en lugares estériles, viajan en el tiempo como impulso de difusión de la vida.

*(Stefano Mancuso, 2019)*

Cuando el espíritu conversa con el corazón y la gestualidad, nos resuena familiar como las palabras y pareciera que coexistimos aun cuando provenimos de territorios diferentes. Septiembre en Chile nos reúne, no para salvaguardar muros cordilleranos ni parcelar la cultura argentina, sino que para conversar de la trayectoria profesional, narrar lo pedagógico, investigativo y las pulsiones vitales entramadas que se registran como testimonio de difusión de vida y viaje en el tiempo, desde la voz de Cynthia Adlerstein.

**María Marta** dice: Me parece importante comenzar por decir que pensamos esta como una primera conversación, como un acercamiento exploratorio para escucharte, para que nos hables. Entiendo este viaje mío a Chile como una posibilidad de extranjerizarme y de superar esas miopías que naturalmente se me van conformando

alrededor de los saberes. Voy aprendiendo de y con Rossana, también, y ambas queremos saber más de tu andar y tu trabajo. Aquello que compartiste en las Jornadas que vivimos en la Universidad de La Serena y lo que hemos leído de tu trabajo académico nos entusiasma.

Lo primero que te vamos a proponer, si te parece bien, es que te presentes como quieras.

**Rossana:** Cynthia Adlerstein, ¡tres puntos seguidos!

**Cynthia:** Cynthia Adlerstein... Soy una *late starter* en el mundo de la academia

**María Marta:** Sí, yo también. Después lo charlamos si querés. Amo las sincronías.

**Cynthia:** Sí, yo creo que eso de alguna manera explica mi trayectoria y cómo se ha ido construyendo un camino que tiene que ver con la investigación, pero también tiene que ver mucho con el ánimo y con las ganas de contribuir al desarrollo de la política pública, la educación parvularia y a la construcción de un campo profesional robusto.

Y todo esto desde la comprensión de las infancias, sus vidas, sus condiciones de posibilidad para ser ciudadanos en el ahora. Parto diciendo que soy una *late starter* porque mis decisiones de cómo he construido esto tiene que ver un poco con mi vida anterior, con que me casé muy joven, tuve dos hijas, no sé, algo de esas partes de vida tienen que ver. Creo que soy una académica en los bordes y en los márgenes de las interdisciplinas, de la intersectorialidad, también en los bordes de lo intergeneracional, del género y de muchos enfoques que me parece que en Chile se han consolidado endogámicamente. Yo círculo en los intersticios de esos campos.

**María Marta:** ¿Por qué entonces late starter? ¿Dónde estabas antes?

**Cynthia:** estaba en el aula, estaba también mucho en la gestión educativa. Y también yo diría que estaba en otro paradigma. Me pasaron cosas de vida que me hicieron re-mirar y buscar caminos alternativos; llegué un poco por experiencias personales a las perspectivas más alternativas.

**María Marta:** ¿Hay alguna de estas experiencias que quieras contar? Alguna que sea contable, relatable, narrable....

**Cynthia:** Totalmente. Vengo de una formación positivista. En mi familia son todos médicos; las ciencias sociales son bien incomprendidas en estas esferas del conocimiento. Tuve una hija, mi primera hija, que nació con hidrocefalia. Estuvo siempre al borde de la muerte en sus primeros meses y yo era muy joven cuando ella nació, tenía 26 años.

Crecí en un contexto conservador, desde donde se referenciaban las explicaciones de la vida y eso permeaba por supuesto, mi comprensión de la profesión en lo pedagógico también. Aprendí con fronteras positivistas, desde lo *mainstream* y

desde las ciencias duras. Me explicaba la vida desde ahí. Y cuando nació Danya para mí eso murió, yo morí y volví a vivir desde otras lógicas, ¿no? En el fondo, todo lo que le daba explicación a mi vida—Dios, la ciencia, la medicina—dejó de tener sentido en este nuevo contexto, en esta nueva relación con ella, mi hija. Creo que por eso fui encontrando otros mundos, otras explicaciones, otras miradas. Esto fue inevitablemente permeando mi vida y creo que eso también de alguna manera, me permite presentarme. Para mí presentar mi vida profesional es también narrar mi vida personal. Estas se entrecruzan, siento que laten en mí estas distintas facetas que me constituyen.

Entonces esto de escuchar a las infancias, de tratar de entender sus formas de habitar el mundo, de estar, de relacionarse con otro, también tiene que ver con mi infancia, ¿no? Y con cómo yo fui entendiendo la relación con mi hija. Parece indivisible y muy difícil disociar mi vida académica de la personal. Y en este sentido creo que siempre estoy en los bordes.

Hay una escritora finlandesa Tove Jansson que tiene un poema que relata cómo le gusta habitar en los bordes; los bordes de la primavera y el verano, del mar y la playa. Ahí me siento muy identificada, sí, mucho.

Caminar en el territorio tiene que ver con los pasos del viento, pero también con los del más pequeño insecto. Con el grito de los ríos tormentosos, pero también con el silencio de los lagos (Chigualaf, 2017).

**María Marta:** ¿Y cómo llegas de ahí a la preocupación por la justicia en la infancia?

**Cynthia:** Yo creo que el tema de la justicia social siempre estuvo en mi manera de mirar la pedagogía. Si bien yo me formé en la Pontificia Universidad Católica de Chile con la perspectiva que les contaba, positivista, estructuralista, funcionalista, la política y la educación en el contexto chileno siempre me hizo mucho ruido, mucho. Y encontré en el mundo de la justicia social y de las explicaciones más postestructuralistas, algunas comprensiones y sentidos para poder explicarme lo que pasaba en el aula, en la escuela.

**María Marta:** ¿Y hubo también alguien quién gatilló alguna situación personal en la escuela que te haya puesto en la ruta de esto?

**Cynthia:** No lo sé. Siempre circulaba un poco por la élite de la educación. Me formé en una universidad elitista, los contextos donde trabajaba eran elitistas y siempre me enfrentaba en esos ambientes que parecían privilegiados, con situaciones de mucha desigualdad y de mucha injusticia igual. Creo que eso siempre fue de alguna manera gatillando y empujando a mirar aspectos bien invisibilizados de lo educativo.

**María Marta:** Leí un trabajo que hiciste con Marcela Pardo

**Cynthia:** Sí, el de los *Paradoxical views*.

**María Marta:** Sí, me gustó muchísimo. Ayer—diría “casualmente” pero me parece

que es más una cuestión de sincronía—cené con Pilar Guzmán. Cuando le comento sobre mi entusiasmo con esta entrevista, ella me cuenta que se conocen y que la acompañaste en un proceso de investigación.

**Cynthia:** Sí, con ella hicimos la tesis, y ella trabajó mucho tiempo conmigo.

**María Marta:** Creo que las tres tenemos en común—y sobre ello conversamos en la cena también—una preocupación, que tiene que ver con el destrato y la minusvalía del maestro/a educador o educadora de párvulos para ustedes, maestras de educación inicial para nosotros.

**Cynthia:** ¡Totalmente!

**María Marta:** Me gustaría que nos contaras cómo ves este tema, qué te despierta, qué te inquieta de eso, qué vas viendo en el camino de ir revirtiendo un poco esta carga, ese peso.

**Cynthia:** Bueno, yo creo que el problema principal que tiene la Educación Parvularia en Chile es el estatus fragilizado de la profesión. Incluso cuando uno compara con docentes de otros niveles educativos, el campo profesional del Educador de Párvulos en Chile está feminizado. Está por lo tanto fuertemente asociado a la crianza, a una especie de maternaje social. La comprensión del campo profesional de la educación parvularia en este país es muy difusa y está asociada a la formación individual. El arco curricular, está pensado entre la educadora, quien “hará tal cosa” y el niño. Está en singular; esto de tratar de entender el campo profesional como un entramado, no existe y eso es porque nuestro sistema de Educación Parvularia está fragmentado. Entonces, ahí tenemos un círculo vicioso muy difícil de interrumpir, que reproduce la desigualdad, que reproduce la inequidad y que explica por qué además la cultura profesional de la educación parvularia, que se ha instalado, es competitiva, basada en la rendición de cuentas y no presenta —me estoy poniendo radical—condiciones para construir una cultura colaborativa de la profesión. Entonces cada educador que se banca aisladamente, sin la cohesión profesional, levanta resistencias, lo que hace al campo profesional muy duro.

**María Marta:** ¿Por qué crees que así se da en la profesión de nivel inicial y no en la del nivel primario, por ejemplo?

**Cynthia:** Yo creo que la feminización del campo tiene mucho que ver.

Ma. Marta: Yo también.

**Cynthia:** Es muy propio de este nivel, ya que trae aparejado esto que les comentaba del maternaje social. Hay una imagen de la Educación Parvularia centrada más en la crianza y el cuidado de estos niños que, por ejemplo, en el ejercicio de la ciudadanía y el derecho al acceso a la educación. Eso, además, está agravado porque la Educación Parvularia en Chile es el nivel más mercantilizado, más privatizado y de institucionalidad más fragmentada. La fragmentación que tenemos en

la Educación Parvularia no es comparable con la de ningún otro nivel educativo, porque nosotros tenemos distintos proveedores—privados, públicos y semi públicos o semi privados—que son básicamente sostenedores con distintas condiciones de operación. Entonces el párvulo que va al sistema público de JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles) por ejemplo—recibe una subvención del Estado que es distinta a la del niño que va Integra (otro sostenedor público). Son instituciones que atienden al 40% de los niños más pobres de Chile. Pero la subvención es distinta, entonces, los sostenedores tienen condiciones de operación muy diferentes y a todos se les exige cumplir con ciertos estándares. La rendición de cuentas agrava más esa desigualdad.

**María Marta:** Sí claro, porque se exige lo mismo a diferentes contextos en desiguales condiciones.

**Cynthia:** La rendición de cuentas es terrible; es terrible porque exagera la desigualdad, la reproduce. Y los educadores de párvulos se enfrentan, además, a un dispositivo de evaluación profesional docente relativamente nuevo—que es el que planteamos en el artículo de *Paradoxical Views*. Los docentes, los educadores de párvulos especialmente, son los que tienen las peores condiciones laborales de entrada y se les exige que vayan cumpliendo con ciertos estándares y desempeños a lo largo de su carrera profesional. Y eso es muy severo, porque en el fondo cuando tú estás sola con 45 niños, cero recursos, y tienes que asegurar y probarle al Estado que eres competente en lo que haces, cumpliendo ciertos estándares, es muy perverso. Y si no demuestras eso, entonces no hay incentivo económico y obviamente eso hace que los mejores docentes estén en los mejores contextos, y lamentablemente, otros educadores en los contextos de mayores desventajas. Eso obvio que agrava la falta y la desigualdad. Entonces hay mucha injusticia instalada. Y yo creo que el Estado, el Ministerio de Educación, tiene incompetencias entrenadas que reproduce y que no es capaz de interrumpir. Y todo esto genera un contexto para las educadoras de párvulos que es tremendamente adverso y que no pueden eludir o sobrellevar de manera individual. Finalmente terminan funcionando individualmente, entonces eso fragiliza el campo profesional que no logra cohesión, porque hay que competir por los ingresos, por los niños, por los recursos... siendo todo competir, y no colaborar.

**María Marta:** Cynthia, estoy segura que no podés sólo ver lo que está mal y quedarte con los brazos cruzados. ¿Qué soñás con cambiar? ¿Qué se puede ir haciendo? Imagino que estarás pensando algo en la dirección de la colaboración...

**Cynthia:** Ciertamente.

**María Marta:** ¿Cómo imaginás ese lugar donde se empieza a revertir esto? Rossana, por ejemplo, ha compartido el trabajo de investigaciones-vidas comprendiendo desde allí, la posibilidad de entrada a la común-unidad. Entrar desde lo singular a eso común, para poder reconfigurar nuevas relaciones en lo comunitario como espacio-tiempo constelado...

La vida es una potencia investigativa y la investigación-vida una fuerza compartida en común-unidad que nos constituye; artesanía plural, singular y comunitaria, que emerge en el conversar, escuchar, constelar; renovación desmarcada de lo habitual, de lo aprendido; investigación-vida como flujo-pulsión que desarticula la investigación tradicional, y nos alcanza con nuevas formas de hacer, pensar, sentir. Investigar como experiencia y posibilidad de reconocer la investigación en educación indivisibles de la vida (Godoy, Ramallo, Ribeiro, 2022).

**María Marta:** ¿vos cómo lo pensás o vivís?

**Cynthia:** Yo creo que tengo dos caminos. Uno es el de los Ambientes de Ciudadanía Viva. Me parece que generar condiciones, generar ambientes que son entramados humanos y más que humanos—en esta línea más post humanista—que permiten que todos se encuentren y vivan la ciudadanía cotidianamente, co-construyendo el bien común, deliberando, dialogando, esos ambientes para que eso suceda a nivel más micro, me parecen un camino micro político que incide y restaura esta fragmentación. Es como acupuntura pedagógica.

**María Marta:** Qué importante... ¿y cómo eso lindo se materializa en lo concreto?

**Cynthia:** En mi línea de investigación aplicada de ambientes, hace ya una década, diseñamos un sistema para hacer esta acupuntura pedagógica en los establecimientos. Se llama MAFA, lo amo, hablo de esto como si fuera un hijo más.

**María Marta:** ¡Sí, sí, te leí!

**Cynthia:** Mis hijes, mi gata, y MAFA. Les amo y llevamos literalmente 10 años, co-construyendo en las comunidades la implementación de este sistema que no tiene como *layouts* a priori, ni nada, sino que más bien, es un artefacto de tres componentes que produce encuentros y diálogos y co-construcción con niños y niñas.

**María Marta:** ¿Querés contar acá cuáles son esos tres componentes?

**Cynthia:** ¡Ay, es que es maravilloso! No vine preparada para mostrar fotos. Son tres componentes: uno es que sacamos todo, reemplazamos el mobiliario escolar, que está regulado en Chile de manera normada, reemplazamos mesas, sillas y estantes por unos artefactos de madera que son ensamblables. Nosotros definimos los ambientes de aprendizaje como ensamblajes socio espaciales, y a estos como soportes de práctica. No son muebles, son soportes de práctica; los niños y las niñas los ensamblan y producen nuevos soportes de práctica. Y en ese sentido, como el mundo tangible que está en las aulas cambia, se vuelve flexible, polifuncional, creador, provocador. En estos diez años hemos visto que se producen interacciones en las aulas, relaciones pedagógicas que antes no existían.

Nosotros hemos observado más de 5.000 aulas en todo este tiempo; los niños pasaban el 80% del tiempo sentados porque las educadoras quieren o sienten que

necesitan enseñar con ellos sentados. Entonces, el objeto más apreciado por las educadoras de párvulos en este país es el respaldo de la silla. Sí, es el respaldo. Y cuando nosotros sacamos las sillas y ponemos unos cubos que tienen hoyos y unas barras, las educadoras nos dicen: “oye, ¿pero esto no podría tener un respaldito?”. ¿No necesitas respaldo?

**María Marta:** ¡Claro, no se van a quedar sentados todo el tiempo!

**Cynthia:** ¡No! Entonces los niños y las niñas empiezan a deambular con sus cuerpos de otras maneras, se encuentran con los adultos de otras formas. Entonces nosotros hablamos de ellos como habitantes.

El movimiento auténtico como movimiento espontáneo, así como el ejercicio llamado latihan, originario de Indonesia, que surge en el campo de la danza, más que prácticas de movimiento, son prácticas de entrega. No sólo llevan a la expresión motriz, sino que también a experiencias afectivas, imagínales o espirituales y también a fenómenos de movimientos que no parecen originados en la propia voluntad, tales como experiencias de posesión o flujos energéticos corporales. Movimientos reveladores que parecen implicar una dimensión espiritual de la vida, tal como en el fenómeno de la inspiración (Naranjo, 2013).

**María Marta:** Bien, nuevo materialismo, ¿realismo agencial?

**Cynthia:** ¡Pero sí, sí, así es!. Lo tenemos tatuado: el giro material a estos ensamblajes socios espaciales. Y entender que esos ensamblajes son humanos y más que humanos. Es importante advertir lo que ocurre ahí, en esos encuentros y las barreras entre lo tangible y lo no tangible se funden.

Luego tenemos un segundo componente, que es maravilloso, que se llama DIME. Dime es acrónimo de “Dispositivo de modelamiento a escala” o “Dime cómo armamos la sala”. Organizamos el aula. ¿Y qué es el “Dime”? Los mismos soportes que tiene el aula en grande están escalados para la mano de los niños. Entonces, en grupos pequeños, educadores, técnicos y niños y niñas se sientan en torno al “Dime” a deliberar cómo van a organizar su aula para aprender y desarrollar los distintos proyectos. Y esto es muy lindo y muy político también, porque este grupo pequeño puede imaginar a su comunidad de aprendizaje y una vez que deciden, juntos reorganizan el aula. Entonces realmente es un dispositivo.

**María Marta:** ¿Ahí es donde está la ciudadanía?

**Cynthia:** ¡Así es! Co-construyen el bien común; deliberan, negocian, se responsabilizan también por el otro, lo que el otro tiene que hacer o puede hacer. El “Dime” funciona maravillosamente porque los niños de tres años aprenden a pensar, a imaginarse a los otros, mientras se mueven. De estas experiencias tenemos una cantidad de videos, de historias y relatos de cómo los niños negocian y son parte de la co-construcción de la cultura, de la identidad en el ahora, no siendo receptores

pasivos.

Y el tercer dispositivo, que también amo, es una aplicación en el celular que se llama MAFApp, que es para la documentación pedagógica. Entonces ahí educadoras y técnicos documentan las co-construcciones que se generan con los niños y niñas. Lo más interesante es que esta aplicación produce una comunidad pedagógica consciente del lugar, porque da lo mismo en qué parte de Chile están trabajando, finalmente todos se reúnen en este espacio a intercambiar estas co-construcciones, a reflexionarlas, y digamos que a visibilizar el pensamiento de niños y niñas como parte de las decisiones pedagógicas. Entonces estos tres componentes funcionan sinérgicamente para co-construir estos ambientes de ciudadanía vivida. Potente, ¿no?

**María Marta:** Muy potente.

*Interesante apreciar los criterios de belleza en las esferas de la vida. Por ejemplo, estéticamente en las construcciones japonesas, en las casas de campo (minka), juega un rol importante, la fugacidad, lo efímero de la realidad. Además del estado y aspecto de la madera, también se valoran detalles como la curvatura del tronco, que ya no es recta, sino que curva como lo fue el árbol de donde vino ... criterios estéticos que provocan en nosotros sentimientos de placer / atracción, disgusto, repulsión, que pueden orientar nuestras decisiones (Erice, 2015).*

**Cynthia:** Yo lo encuentro tan bello.

**María Marta:** Muy copado, sí, claro...

**Cynthia:** Y quiero contar mi segunda línea de investigación, de FONDECYT, vinculada con las asociaciones profesionales y sindicatos de la Educación Parvularia. Esto tiene que ver más con el *Paradoxical Views* y con unos *papers* que van a salir pronto. Porque para cambiar esta fragmentación y producir una cultura colaborativa en la Educación Parvularia, necesitamos apelar a la participación, al encuentro y a la construcción de la cohesión profesional. Lo que estamos investigando ahora, refiere a las Asociaciones profesionales y los sindicatos como ese espacio colectivo, que en el caso de Chile está muy fragmentado. Desde el 2019 en adelante, lo que ha pasado a propósito del estallido social y de la pandemia, es que han proliferado estas asociaciones y están configurando un ecosistema de asociaciones profesionales. Entonces, este individualismo del educador de párvulos está transitando hacia ciertas formas de colectivismo. Lo que estamos haciendo con este fondo, es junto con Marcela Pardo, levantar el modelo teórico de cómo funcionan las asociaciones profesionales en Chile. Eso es más sociología de la profesión docente. Cuando lo ponemos en perspectiva comparada con lo que pasa en otros países, nos damos cuenta que Chile es un caso muy singular. En otros países más desarrollados, como los países nórdicos, los escandinavos, por ejemplo, hay muy pocas asociaciones profesionales que aglutinan a toda la gran cantidad de educadoras de párvulos,



pero presentan discursos muy cohesionados. Chile es justo al revés, tiene muchas asociaciones con discursos muy específicos, con muy baja afiliación, aun cuando ese indicador está subiendo. Lo que ha pasado es que estas distintas agrupaciones, en vez de funcionar atomizadamente, están empezando a establecer alianzas. Y de una manera muy inédita este año reunimos a todas las asociaciones, todos los sindicatos de la Educación Parvularia (son 23), en una sola red y realizamos una consulta Constituyente con la primera infancia para escuchar a niños y niñas de 3 a 6 años, para referirse a cómo sueñan Chile.

Es muy importante, porque en el fondo lo que pudimos hacer este año es inédito en la historia de la Educación Parvularia, que tiene 116 años de vocación pública en Chile. Logramos que este conjunto operara de manera cohesionada para escuchar las voces de niños y niñas, independiente de la institución en que están. Les preguntamos cómo sueñan Chile para alcanzar incidencia política. Digamos que antes del libro, eso fue iniciativa popular de norma y una minuta para los constituyentes construida desde las propias voces de los niños. Esta iniciativa se constituye en un hito que demuestra que es posible el campo profesional de la Educación Parvularia en Chile. Es posible, hay que movilizarlo. Y acá cabe mencionar esta como mi otra línea de trabajo: tratar de entender cómo opera, cómo se configura y cómo se transforma el campo profesional.

**María Marta:** Un potencial inmenso... Gracias por compartirlo Cynthia, es comprensible tu entusiasmo, y contagioso... Tenemos con Ro una última gran pregunta.

**Rossana:** Sí, habíamos pensado que pudieras contarnos de esta vinculación que hacías con tu vida, lo que origina tus intereses investigativos en tu trabajo. La última pregunta tiene que ver con esto. ¿Cómo están presentes los movimientos de tu vida, los que ya trajiste a esta conversación, y de qué manera movilizan tu escenario profesional? ¿Cómo lo relacionas con investigaciones-vidas, a partir de lo compartido en el III workshop de investigaciones-vidas en Educación, realizado recientemente en La Serena de Chile.? ¿De qué manera tú sientes que ese componente vital ha empujado o generado cambios y oportunidades para nuevos escenarios de la educación? Es una invitación a mirar la vida en esa indivisibilidad con la educación, con lo educativo.

**Cynthia:** Mira, lo primero que les voy a contar es que mi padre es un neurólogo infantil muy famoso en Chile. Él hizo su beca en Neurología infantil en Harvard, así que vivimos en Boston. Yo era muy chica; nos fuimos en el 75 de Chile, en plena dictadura, y cuando volvimos yo ya era grande. Mi educación inicial la hice en Estados Unidos. Entonces cuando volvimos yo sólo hablaba inglés, leía, y escribía sólo en inglés. Un día mi papá nos encontró a mi hermano menor y a mí, en el dormitorio peleando en inglés y cuando mi mamá se acercó a parar la pelea, hablando en español; mi hermano se dio vuelta y le respondió de manera insolente en inglés. Mi papá al ver esta escena dijo “nos volvemos a Chile... los perdimos”. Y así nos regre-

samos a Chile. Eso me hizo transitar una infancia muy exigente, muy individual, muy solitaria. Cuando nosotros volvimos a Chile entramos a un colegio americano y con mi hermano, cada uno procesó esa infancia de maneras muy distintas.

Transitar esa infancia, a mi regreso, significó reconocermes sin voz, sin opinión, invisibilizada. ¿Cuándo existía yo?. Fui gimnasta de alto rendimiento hasta muy grande y campeona nacional a los nueve años en salto de potro. Eso era algo que me aterrorizaba, pero yo era campeona nacional. Así es que me atrevía a correr, a saltar, a superar la adversidad. Me visibilizaba, esto lo hacía con mi cuerpo y mi fortaleza corporal. Fue una infancia solitaria en el colegio y competitiva en el deporte. Siento que el contexto chileno de la Educación Parvularia o de las infancias chilenas es, como fue la mía. Y yo me acuerdo que alrededor de los nueve o diez años pensaba lo injustas que eran estos márgenes de exigencia. Una educación de castigo o premio.

Cuando nació mi hija mayor, que nació con hidrocefalia, el diagnóstico era un tumor (en el año 96). Entonces a los 8 días de recién nacida le abrieron el cerebro para extirparlo, y en realidad era un coágulo, la resonancia magnética había estado mal informada. Tanto mi padre como mi marido asumieron un rol médico por lo que me encontré como madre, sola con Danita.

...siempre habrá subterfugios para decir y hacer otra cosa...uno quiere a sus padres, sus amigos, ex pareja, pero amor es otra cosa... y aun siendo difícil encontrar espacio para amar, ahora se vive mejor (Monsalve, 2013).

El primer año de vida la Danya, yo morí. Murió la ciencia que explicaba todo, murió la religión, porque yo no me merecía eso; sí yo era religiosa, era un montón de cosas. Y entonces mientras todos lloraban y estaba cada uno centrado en su mundo, yo empecé a buscar otros mundos acogedores y esos mundos alternativos hicieron mirarme, entender mejor mi infancia, y entender la vida de Danya de otra manera. Y daba lo mismo que su cerebro funcionara a media máquina; yo encontraba que ella era una persona a la que yo tenía que escuchar y teníamos que construir la relación porque estábamos solas, éramos nosotras dos, el resto estaba mirando su propia experiencia. Aprendí a entender a Danya, desde cada gesto chiquitito, cada detalle, así como yo sé que ella también lo hizo conmigo. Eso despertó una sensibilidad, una comprensión en mí, en la vida cotidiana, que creo que después permeó mi forma de entender a los niños y niñas en el aula, a los niños en la calle.

**María Marta:** Esta experiencia nos permite entender tu sentido de justicia social en la niñez, la importancia que le das a la ciudadanía crítica de los párvulos y este compromiso con escucharles.

El espacio del útero materno, sigue recreando ese espacio acogedor que lo tiene todo, donde aún no somos absorbidos por la construcción social que tiene lugar en el mundo; un espacio tibio, de movimiento, silencio, confianza, donde la madre anida y desde donde se deslizan señas de origen y pasajes de natalidad (Monsalve, 2013).

Cuando terminábamos la entrevista, Cynthia nos comparte que fue acusada de estafador por no ser la madre perfecta, siendo educadora. Me dijeron: “me casé con una educadora de párvulos para que criara a mis hijos y tú cambiaste”. Y eso es cierto, cambié de una educación privada de la vida de mis hijas al compromiso asumido con las ciudadanía de las infancias en la vida pública. Yo, María Marta, quedé profundamente movilizada a pensar, una vez más, en las esposas, los mandatos, la maternidad, el magisterio, el amor romántico como la trama donde están los dolores, las exigencias del maternaje social. Y yo Rossana, escucho la vida de Cynthia como investigación-vida: como posibilidad de comprender formas de reparar, de cuidar las infancias, de experimentar el dolor como antesala de la nostredad. Oportunidad para hacer caricias al mundo en los ojos de las infancias y para ser testigo de impulsos de difusión de la vida en la construcción de ambientes homeostáticos, que nos liberan y nos recuperan en el amor.

## Notas

<sup>1</sup> Educadora de párvulos, Mgter en Planificación y Gestión Educacional y Dra. En Ciencias Sociales. Sus líneas de investigación comprenden las políticas educativas en la educación inicial, los ambientes para el aprendizaje de la ciudadanía vivida en la primera infancia. Es parte del CNA y trabaja para la NID en el grupo de Inter y transdisciplina y en otras entidades internacionales que propician el trabajo con la política y políticas educativas para las infancias a nivel Latinoamericano. Chile.

<sup>2</sup> *Departamento Educación Universidad de La Serena. Chile*

<sup>3</sup> Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNMDP

## Referencias

- Chigualaf, E. (2015). *Recado confidencial a los chilenos*. Santiago: LOM ediciones.
- Erice, A. (2015). *La invención del reino vegetal*. España: Ariel.
- Godoy, R., Ramallo, F., Ribeiro, F. (2021). *Investigaciones-vidas en educación. Conversar, escuchar, constelar*. La Serena: Universidad de La Serena.
- Mancuso, S. (2019). *El increíble viaje de las plantas*. Barcelona: Galaxia Guttemberg.
- Monsalve, F. (2013). *Homeostasis*. Santiago de Chile: Grijalbo.
- Naranjo, C. (2013). *La revolución que esperábamos*. Barcelona: Grupal.
- Godoy, R., Ramallo, F., Ribeiro, F. (2021). *Investigaciones-vidas en educación. Conversar, escuchar, constelar*. La Serena: Universidad de La Serena.
- Mancuso, S. (2019). *El increíble viaje de las plantas*. Barcelona: Galaxia Guttemberg.
- Monsalve, F. (2013). *Homeostasis*. Santiago de Chile: Grijalbo.
- Naranjo, C. (2013). *La revolución que esperábamos*. Barcelona: Grupal.



*Revista*  
*de* **E**  
*ducación*



***ARTÍCULOS***



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





**Re-pensar la investigación curricular en la condición posthumana: Una postura  
posthumanista crítica**  
**Re/thinking Curriculum Inquiry in the Posthuman Condition: A Critical Posthumanist  
Stance**

Petro Du Preez  
Lesley Le Gange  
Shan Simmonds  
Traducción: Jonás Bergonzi Martínez<sup>1</sup>  
Geraldina Goñi<sup>2</sup>

**Resumen**

En la era de la reconceptualización de los estudios curriculares, los académicos abrevan en una serie de teorías como el existencialismo, la fenomenología, el psicoanálisis, el feminismo, el postestructuralismo y, especialmente, la teoría crítica. Utilizan la teoría crítica como lente para examinar la influencia de las fuerzas sociales y políticas en el currículo, en particular el papel de las ideologías dominantes en la educación de las sociedades capitalistas. En este artículo exploramos algunas de las limitaciones que esto tiene, especialmente con respecto a la actual condición posthumana, sin repudiar todos los beneficios que ha ofrecido. A continuación, repensamos los estudios curriculares en la condición posthumana, basándonos en las ideas de una corriente concreta del posthumanismo, el posthumanismo crítico. Experimentamos tanto con lo real, como con lo que un sujeto reconceptualizado (ecológico) podría significar para la investigación curricular en Sudáfrica. En nuestra exploración, re-pensamos los conceptos de currículo: currículo vivido, currículo como una conversación complicada y *currere*.

**Palabras clave:** conversaciones complicadas; pedagogía crítica; posthumanismo crítico; teoría crítica; indagación curricular; currículo vivido; subjetividad subjetividad; ubuntu-currere

**Abstract**

In the reconceptualization era of curriculum studies, scholars drew on a range of theories such as existentialism, phenomenology, psychoanalysis, feminism, poststructuralism, and especially critical theory. They used critical theory as a lens to examine the influence of social and political forces on curriculum, in particular the role of dominant ideologies on schooling and higher education in capitalist societies. In this article we explore some of the limitations this has, especially with regard to the current posthuman condition, without repudiating all the benefits that it has offered. Then we re/think curriculum studies in the posthuman condition, drawing on insights from a particular strand of posthumanism, critical posthumanism. We experiment with the real, as well as with what a reconceptualized subject (one that is ecological) might mean for curriculum inquiry in South Africa. In our exploration, we re-think the curriculum concepts: curriculum-as-lived, curriculum-as-complicated conversation, and *currere*.

**Key words:** complicated conversations; critical pedagogy; critical posthumanism; critical theory; curriculum inquiry; curriculum-as-lived; posthuman subjectivity; ubuntu-currere

Fecha de recepción: 31/01/2023  
Fecha de evaluación: 23/02/2023  
Fecha de evaluación: 13/03/2023  
Fecha de aceptación: 26/03/2023



## Introducción

En la era de la reconceptualización<sup>3</sup>, los estudios curriculares se vieron influidos por investigadores que plantearon cuestiones críticas respecto de qué conocimientos debían considerarse válidos, respecto de quienes debería provenir y cómo se debía interpretar, teorizar y representar la experiencia. En dicha época, algunos estudiosos incluso se basaron en la teoría crítica para examinar la influencia de las fuerzas sociales y políticas en el currículo; en particular el papel de las ideologías dominantes en la educación de las sociedades capitalistas. Sin embargo, la pedagogía crítica (derivada de la teoría crítica) como enfoque de la investigación curricular sigue estando arraigada en el mundo académico y ha hecho poco por transformar la educación. En términos más generales, décadas de teoría crítica han sido incapaces de detener la imaginación neoliberal; la respuesta de la teoría crítica a las crisis económicas en curso, a las pandemias globales, al desastre ecológico inminente y al tecno-capitalismo rampante ha sido insignificante. El punto límite de dicha teoría es su incapacidad para articular el entrelazamiento del mundo humano y el más-que-humano.

Nosotros, como autores que “ni pre-existimos ni [somos] externos y separables de lo que se delinea y rehace iterativamente” (Barad y Gandorfer, 2021:25), abogamos por ir más allá de los límites antropocéntricos de la fenomenología, de la teoría crítica y del postestructuralismo en el trabajo curricular, ya que encontramos inspiración en los discursos posthumanos emergentes que producen nuevas formas de pensar y hacer en respuesta a la condición posthumana. Nos resistimos, además, a descartar todo lo que nos ha aportado el humanismo de la Ilustración. Enfatizamos sobre todo la noción de posthumanismo crítico de Rosi Braidotti para reforzar visiones alternativas del currículo que sean posthumanas y post-antropocéntricas sin disminuir por ello las preocupaciones por la justicia social ya que también pensamos junto a otras materialistas feministas como Karen Barad para enriquecer así aún más los debates. El posthumanismo crítico invoca una vía alterna para hacer frente a los retos contemporáneos de la convergencia posthumana. La convergencia posthumana está marcada por un llamado crítico “a construir sobre el potencial generativo de las críticas ya existentes tanto del humanismo como del antropocentrismo, para hacer frente a la complejidad de la situación actual” (Braidotti, 2019:9). Repensamos las nociones de currículo vivido, currículo como una conversación complicada y *currere* (el método autobiográfico de investigación curricular)<sup>4</sup> en relación con la subjetividad posthumana ya que nos enfrentamos en el marco de tal condición a tiempos de indeterminación sin precedentes avivados por cuestiones como la destrucción ecológica, las siempre presentes crisis económicas, la pobreza y la desigualdad de género, problemáticas que requieren el fortalecimiento de los deseos en sintonía con un mundo y un campo curricular post-antropocéntricos.

Ahora bien, nuestra exploración conceptual consta de cuatro partes, seguidas

de las correspondientes reflexiones de cierre. En la primera parte del artículo se analizarán las limitaciones de la teoría crítica en general. También aspectos específicos como sus límites epistémicos con respecto a desafiar los dogmas del neoliberalismo, sus límites como teoría decolonial y sus carencias como respuesta a la condición posthumana en tanto convergencia del posthumanismo y el post-anropocentrismo. Esto último, sin embargo, sin que ello signifique que un nuevo giro ontológico elimine todas sus ventajas. Finalmente, dicho primer apartado concluye con la justificación de una perspectiva posthumana(ista) de índole crítica. La segunda parte comienza con una breve explicación de los límites de la fenomenología, la teoría crítica y el postestructuralismo como una razón más para buscar formas alternativas de experimentar con el currículo. Sostenemos a partir de ello que la búsqueda de otras vías debe entenderse en relación con las exigencias de la condición posthumana y proponemos que los estudiosos del currículo adopten un enfoque improvisado de este. Esto último requiere que se planteen cuestiones ontológicas sobre los efectos de la subjetividad en la investigación curricular. La parte número tres llama la atención sobre las alusiones materialistas feministas de la subjetividad que rechazan el excepcionalismo humanista e incluyen la dependencia relacional de humanos y no humanos (Braidotti, 2019). Plantea, además, cómo el posthumanismo crítico evoca el porqué no hay que abandonar todo lo que el humanismo de la Ilustración nos ha dado, al mismo tiempo que aboga por una perspectiva posthumana de dicho humanismo que nos permita estar a la altura de los desafíos de nuestro tiempo. Lejos de entrar en una contradicción, lo que buscamos a partir de esto es una comprensión ecológica de la subjetividad posthumana como un ensamblaje relacional de sujetos humanos y no humanos que siempre está en constante devenir. En la cuarta y última parte del artículo, nos replanteamos lo que el posthumanismo crítico y la subjetividad posthumanista podrían significar para la investigación curricular volviendo sobre tres conceptos familiares: el currículo como experiencia vivida, el currículo como una conversación complicada y el currere.

A propósito de lo antedicho, cabe hacer una breve aclaración y distinguir entre la investigación curricular en la condición posthumana y la investigación curricular posthumana. La primera refiere a toda la investigación curricular que se produce tras el giro posthumano<sup>6</sup>: positivista, fenomenológica, crítica, postestructuralista y posthumana, ya que los viejos paradigmas no desaparecen cuando se producen transformaciones en el pensamiento filosófico. La segunda, por otra parte, refiere a la investigación curricular que implica la teorización posthumana. En este artículo, la indagación posthumana crítica se plantea como una forma de realizar trabajo curricular en la condición posthumana.

## Los límites de la teoría/pedagogía crítica

La teoría crítica, y su derivada educativa la pedagogía crítica, han sido objeto de críticas recurrentes a lo largo de los años. Nos centraremos en algunas más actuales. Jahn (2021) sostiene que recientemente ha habido un renovado interés en la teoría crítica debido al auge del populismo en todo el mundo. Esta ha sido acusada de ser un portal a la política de la posverdad, de pretender explicar el auge del populismo y de no alcanzar sus objetivos emancipadores. Es interesante que el acuñado del término “teoría crítica” por Horkheimer en el ensayo de 1937 “Traditionelle und Kritische Theorie” (reeditado en 1968), fue en clara oposición al auge del populismo de la Alemania de finales de la década de 1930, que, entre paréntesis, coincidió con el apogeo del positivismo lógico. A Horkheimer lo desconcertaba que una ciencia de la razón coexistiera con el nacionalsocialismo y no pudiera evitar el desarrollo de una sociedad totalmente irracional (Jahn, 2021). La teoría crítica, entonces, fue referida por Horkheimer y otros intelectuales para evitar tal complicidad. Sin embargo, décadas de teoría crítica parecen haber fracasado al momento de proporcionar un antídoto contra el auge del populismo y la vuelta a los nacionalismos parroquiales. Jahn (2021:1283) escribe: “[el] debate actual está motivado, por tanto, por la pregunta paralela: ¿qué hace posible la coexistencia de la teoría crítica y el populismo, y qué recursos ofrece la teoría crítica para afrontar este desafío?”. Dicho debate continúa, pero el autor (Op. Cit.) sostiene que, en lugar de abandonar la teoría crítica, hay que fortalecerla re-visitando sus influencias; en otros términos, plantea un volver entender las metateorías de la teoría crítica. Asimismo, argumenta que hay pruebas empíricas de sus logros políticos Al respecto escribe: “Hoy día, la teoría crítica está firmemente arraigada en las universidades y en los libros de texto, en los movimientos sociales y en las organizaciones internacionales, en los debates públicos y políticas exteriores” (Op. Cit.:1290). Sin embargo, él mismo sostiene que la alineación de tal teoría con las fuerzas históricas del neoliberalismo le ha costado su cualidad inspiracional. Por otra parte, en 2013, Johnson postuló atinadamente al respecto que tres décadas de teoría crítica no habían logrado proporcionar un desafío significativo a los credos del neoliberalismo y que la naturalización del capitalismo había dejado al descubierto los límites epistémicos de esta. Estudiosos descoloniales como Tuck y Yang (2012) incluso han llegado a señalar que los límites de la teoría crítica al momento de abordar los efectos del colonialismo residen en que como tal no aborda la enmarañada estructura triádica de colonizadores-nativos-esclavos sobre la que se construye el poder colonizador. Estos autores sostienen, además, que aunque los proyectos antirracistas, LGBTQ+ y de justicia social de todo tipo son importantes, no encarnan la lucha por la descolonización ya que a menos que la repatriación de las tierras indígenas se convierta en una preocupación central y en un hecho, no puede hablarse de un procesos de descolonización real, mucho menos como metáfora para los proyectos de justicia social (Op. Cit.). Por otra parte, abrevan en

la célebre *Pedagogía del Oprimido*, de Paulo Freire (1968), a la que le reconocen su profundo efecto en el desarrollo de la pedagogía crítica y en los educadores comprometidos con la justicia social, para criticarle la demagogia del autor al situar su trabajo de liberación en las mentes de los oprimidos, quienes según su crítica es una categoría abstracta de trabajador deshumanizado en relación con la categoría abstracta correspondiente al opresor. Tales conjunciones de categorías abstractas crean un entorno de ambigüedades en cuanto a quiénes son el oprimido y el opresor por lo que también producen una “tercera categoría inocente de humano ilustrado” que sufre y lucha lado a lado junto al oprimido (Tuck & Yang, 2012:20). Además, sostienen que el paradigma freireano supone una contradicción respecto del trabajo de liberación de Fanon, quien siempre estuvo firmemente posicionado respecto de las particularidades de la colonización, incluidas las relaciones estructurales e interpersonales entre nativos y colonos. Por otra parte, el problema con las filosofías de Freire es que estas provocan que los educadores traten a la colonización como una metáfora necesaria de la opresión de manera tal de que por ello crean el supuesto erróneo de que si las mentes de los oprimidos fueran a ser descolonizadas, lo demás vendría por sí solo. En nuestro caso, estamos de acuerdo con Tuck y Yang (2012) quienes sostienen que el límite de la teoría crítica como teoría “descolonial” potencial es su exageración de la colonización mental en detrimento de la realidad material. Por otra parte, y con respecto específicamente a la pedagogía crítica, ha habido otras críticas como lo es el caso del conocido artículo de Ellsworth (1989) publicado en la *Harvard Education Review*. Entre varios comentarios críticos, Ellsworth señala que la jerga abstracta de la teoría crítica oculta pedagogías represivas en las aulas, advierte sobre la naturaleza paradójica y parcial de todas las voces, expresa dudas sobre si los profesores pueden involucrar a los alumnos oprimidos como mediadores desinteresados y cuestiona si el aula puede funcionar como una esfera pública Habermasiana. En otro orden de análisis, Deever (1996) señala los límites de los lenguajes de crítica y posibilidad producidos por los pedagogos críticos y sostiene que la pedagogía crítica se mantuvo instalada sólo en el ámbito académico y que tuvo poco efecto de cambio en las escuelas. Sostiene incluso que los defensores de la pedagogía crítica no se comprometieron con la política de negociación y traducción que esta proponía.

El giro ontológico como respuesta a la condición posthumana, entonces, trajo consigo un vasto conjunto de experimentos mentales en forma de nuevo(s) realismo(s), nuevo(s) vitalismo(s), nuevo(s) materialismo(s) feminista(s), realismo(s) de la materia, realismo(s) especulativo(s), ontologías orientadas al objeto y teorías no representacionales. La aparición de estas teorías es también el resultado de la extralimitación del constructivismo social (la construcción social de la realidad) evidente tanto en la teoría crítica como en el postestructuralismo. Estas teorías consideran que la teoría crítica y el postestructuralismo lingüístico son antirrealistas y antropocéntricas.

El realismo especulativo, por ejemplo, es una filosofía que representa un giro hacia la especulación sobre la naturaleza de la realidad independiente del pensamiento humano y sostiene que la filosofía continental (fenomenología, estructuralismo, postestructuralismo, deconstrucción y postmodernismo) ha caído en una postura antirrealista en forma de lo que Meillassoux (2008:5) denomina “correlacionismo”. En pocas palabras, el correlacionismo significa que la realidad sólo aparece como el correlato del pensamiento humano por lo que el límite del correlacionismo es la razón por la que la filosofía continental convencional podría considerarse antropocéntrica. Los nuevos materialistas sostienen que la materia importa, que toda la materia tiene capacidad agencial y que incluso el habla y el lenguaje se sustentan en flujos de energía material (Le Grange, 2018a).

Luego, el posthumanismo crítico de Braidotti (2013, 2019, 2022) se basa en sus raíces antihumanistas y tiene como objetivo desarrollar perspectivas afirmativas sobre el sujeto posthumano para afirmar así el potencial productivo de tal predicamento: la necesidad de conectar con el mundo más-que-humano y nuestro creciente embrollo con la tecnología. Genealógicamente, el posthumanismo crítico de Braidotti se remonta al postestructuralismo, al anti-universalismo del feminismo y a la fenomenología anticolonial de Frantz Fanon (1967a) y de su maestro, Aimé Césaire (1955). Braidotti (2013) afirma incluso que lo que todos estos esfuerzos intelectuales comparten es un compromiso sostenido para elaborar las repercusiones del posthumanismo en la comprensión mutua del sujeto humano y de la humanidad en su conjunto. Y lo que es más importante, señala que el posthumanismo cosmopolita situado que estos producen se apoya tanto en la tradición europea como en fuentes “no occidentales” de inspiración moral e intelectual. Además, llama la atención sobre otra poderosa fuente de inspiración para las reconfiguraciones actuales del posthumanismo crítico como lo son las preocupaciones ecológicas y medioambientales (Op. Cit.). Como tal, este se refiere al sentido más amplio de las interconexiones entre el yo y los demás, incluido el mundo más-que-humano. La autora señala que la teoría medioambiental resalta el vínculo entre la idea protagórica del hombre como la medida de todas las cosas y la dominación y explotación de la naturaleza no humana (el mundo más/otro-que-humano). Además, propone que la inspiración podría encontrarse en una espiritualidad que sustente la vida y que tenga que ver con una reverencia por la sacralidad de esta basada en un respeto profundamente arraigado por todo lo que vive (Mies & Shiva, 1993). De ahí que un posthumanismo crítico no signifique el sacrificio de la justicia social, sino la posibilidad de convertirse en parte integral de una justicia ecológica más amplia. El sujeto posthumano, por ende, no es un individuo racional autónomo ni un mero sujeto mentalmente concienciado, sino que está ecológicamente encarnado, arraigado y enraizado. Como tal, siempre se convierte a través de la intra-acción<sup>6</sup> con otros seres humanos y con el mundo más-que-humano.

Por otra parte, Barad afirma que “el mundo teoriza y experimenta consigo mismo”

y que “[la] teorización es una forma particular de intra-actuación y, como tal, forma parte del mundo” (Barad & Gandorfer 2021:15). Así pues, la teorización como modo de experimentación también se produce a través de intra-acciones; como tal, “[la] teorización en su apertura radical no sólo proporciona posibilidades para pensar de otro modo, sino para pensar pensando de otro modo” (Barad & Gandorfer 2021:17). Respecto de ello, las nociones de experimentación y de sujeto posthumano serán discutidas en las dos partes siguientes del artículo.

### **La necesidad de experimentación e improvisación**

Como hemos señalado anteriormente, la investigación curricular se ha visto influida por diversas tradiciones filosóficas como la fenomenología, la teoría crítica y el postestructuralismo. Cada una de estas tiene limitaciones que apuntan a la necesidad de arbitrar otras formas de experimentar. En primer lugar, la naturaleza de la experiencia subjetiva consciente de los fenómenos, tal como aparecen en sí mismos, ha ocupado durante mucho tiempo a los fenomenólogos. Estos han teorizado incansablemente sobre la interacción entre sujeto y objeto. Sin embargo, al hacerlo, se han mantenido fieles a los antiguos dualismos objeto-sujeto. Además, han sostenido la creencia en “la distinción ontológica entre las representaciones y aquello que pretenden representar” (Barad 2007: 46) lo que inevitablemente apunta al problema del “representacionalismo” al que se enfrentan los fenomenólogos. Este es un subproducto cartesiano o hábito mental (Barad, 2007) que tiene profundas raíces antropocéntricas. Como tal, se refiere a “la creencia de que las palabras, los conceptos, las ideas y similares reflejan con exactitud las cosas a las que se refieren” (Barad 2007:86). Esta creencia sostiene que es posible volver el espejo hacia uno mismo, por ejemplo, invocando metodologías reflexivas. Otro problema que afronta este postulado es que privilegia lo discursivo (significado/cultura) en detrimento de lo material (materia/naturaleza). Respecto de ello, se dice que las prácticas discursivas y los fenómenos materiales no están “en una relación de externalidad entre sí” (Barad, 2007:152). Esto se debe a que la materialidad se ve como algo dado o un efecto de la agencia humana, en contraposición a un factor activo en los procesos de materialización (Barad 2007:183). En segundo lugar, los teóricos críticos que discuten la realidad social como una deformación ideológica de dicha realidad se han encontrado a su vez con planteos similares formulados contra la realidad ideológica por los fenomenólogos. Según Barad (2007:47) “los teóricos sociales críticos luchan por comprender las posibilidades de intervención política que cuestionan el marco del representacionalismo”. Estos también tienden a situarse por fuera de la realidad que pretenden criticar lo que, a su vez, perpetúa la división objeto-sujeto. Esto recuerda al argumento de Snaza y Weaver (2016:3) respecto de que “es imposible pensar, criticar y escribir sobre un sistema si no es desde dentro del este. Uno siempre debe

habitar el discurso que desea poner en cuestión”. En tercer lugar, el giro lingüístico y el postestructuralismo concomitante que consiste esencialmente en deconstruir las estructuras de pensamiento establecidas (discursos) que sustentan las relaciones de poder “también se ven truncados por sus propios supuestos antropocentristas y representacionistas remanentes” (Barad, 2007:27). Al referirse a la obra de Michel Foucault y Judith Butler (específicamente en torno a la performatividad), Barad (Op. Cit.) demuestra cómo la mayoría de los postestructuralistas siguen luchando por acercar lo discursivo y lo material, lo que curiosamente da lugar a que los binarismos se mantengan intactos. En resumen, el carácter antropocéntrico de la fenomenología, la teoría crítica y el postestructuralismo fomenta el pensamiento representacionista, refuerza el pensamiento binario y provoca un permanecer atrapados en el ámbito discursivo de manera tal de prestar poca o ninguna atención al ámbito material (para un análisis más detallado, véase Barad & Gandorfer, 2021).

El reto filosófico de buscar vías alternativas a metanarrativas como la fenomenología, la teoría crítica y el postestructuralismo debería ser comprendido en relación a las exigencias de la condición posthumana. Marcada por el entrelazamiento del tiempo geológico de la Tierra y la historia humana, la nueva época geológica, el Antropoceno, ha dado lugar a una “versión acelerada del impacto humano en el planeta” (Parikka, 2018:51). A esto se une el hecho de que los humanos han creado tecnologías avanzadas que son capaces de destruir toda la vida en la Tierra (Braidotti, 2013). Esta condición posthumana se caracteriza por un predicamento: Le Grange (2018d:1594) afirma al respecto que “el predicamento se refiere a cómo uno adopta la dimensión positiva de la condición posthumana al abrazar toda la vida y su interconexión, y al mismo tiempo cómo uno resiste los posibles efectos negativos de las tecnologías avanzadas [...] sin ser tecnófobo”. En consecuencia, “se necesitan nuevas nociones y términos para abordar las circunscripciones y configuraciones del presente y trazar las direcciones futuras” (Braidotti & Hlavajova, 2018:1). Sin embargo, la creación de nuevos conceptos no es solo cuestión de inventar nuevas palabras, sino que requiere esencialmente experimentación (Op.Cit.).

De allí que Le Grange (2016) invoque la noción de Aoki de “improvisación curricular” y añada “experimentación curricular” como una forma de ir más allá de las justificaciones instrumentalistas en y del currículo, que han sido moldeadas por los relatos tradicionalistas de este último. Dicha improvisación curricular se asemeja al jazz en la medida en que músicos, compositores e instrumentos se convierten en uno creando espontáneamente nuevas líneas musicales. Sobre ello, Le Grange (2016:33) afirma:

[...] en el caso de la improvisación curricular, la pedagogía se asemeja al jazz improvisado, donde cada músico (estudiante) es un compositor, donde un “error” puede ser una línea de fuga que produzca algo nuevo. En



la situación del aula, aunque el [profesor] pueda tener más experiencia y “conocimientos”, la actuación educativa, como en el caso del jazz improvisado, es un entramado de interacciones que no permite identificar las acciones del profesor/ orador que provocan el aprendizaje.

Comprometerse de manera improvisada con el currículo requiere que nos planteemos preguntas ontológicas que nos lleven a comprometernos a su vez con la subjetividad posthumana, preguntas ontológicas que, en consecuencia, nos lleven a ocuparnos de la subjetividad posthumana desde una postura posthumanista crítica.

### **Subjetividad Posthumana**

Como ya se ha mencionado, vivimos en un predicamento posthumano marcado por “complejas intersecciones entre tecnología avanzada y crisis medioambientales aceleradas” (Braidotti, 2022:5) que crean divergencias socioeconómicas polarizadas que alimentan un espíritu capitalista avanzado el cual enmascara la brutalidad de las injusticias sociales resultantes. No hay forma de escapar al mundo internamente contradictorio y explícitamente complejo en el que debemos navegar como humanos, especialmente cuando los mecanismos de poder que este sigue creando “están simultáneamente uniendo a la humanidad en la amenaza de extinción y dividiéndola al controlar el acceso a los recursos necesarios para hacer frente al desafío” (Braidotti, 2022:4). En parte, esto requiere que “nuestros registros de referencia [se desplacen] del ser humano individual a un conjunto de humano-humano-naturaleza [para que] la subjetividad sea ecológica” (Le Grange, 2019:222). Cuando la subjetividad es ecológica, consecuentemente forma una red de interconexiones en la que “nosotros” (todas las entidades vivas) compartimos el mismo hogar planetario y al hacerlo “las diferencias de ubicación materialmente incrustadas que nos separan no restan valor a nuestra intimidad compartida con el mundo, nuestro medio terrestre” (Braidotti, 2022:8).

Entender la idea “nosotros-que-no-somos-los-mismos-pero-estamos-en-este-convergente-juntos” (Braidotti, 2020:5) implica entender el humanismo como tal. La noción de posthumanismo crítico de la autora (2022), además, está profundamente arraigada a las teorías feministas y es desde esta postura desde la que nos insta a no abandonar todo lo que nos ha dado el humanismo de la Ilustración. El humanismo fue fundamental en la construcción de las democracias liberales al bogar por la separación Iglesia-Estado y por el uso del Estado de Derecho para promover la democracia y las libertades fundamentales. De la Ilustración, “el humanismo tomó su creencia emancipadora en los poderes universales de la razón científica y la fe en el progreso tecnológico, así como así como valores adyacentes como la tolerancia secular y la igualdad para todos” (2022:18). Este puede considerarse una de las columnas vertebrales de la emancipación arraigada en “la igualdad y la lucha por



el reconocimiento y la justicia” (2022:17). Es por ello que seguimos reconociendo su impronta en su llamado a reconocer y cuestionar, por ejemplo, las actuales relaciones de poder inhumanas que sufren las minorías y los grupos vulnerables (LGBTQ+, indígenas, negros y pueblos colonizados) quienes siguen siendo objeto de discriminación y exclusión a través de “la violencia patriarcal, el feminicidio, la homofobia y la transfobia, las expropiaciones coloniales y los asesinatos en masa” (2022:41) y otras formas de sufrimiento humano. Sin embargo, los seres humanos no son todos humanos de la misma manera. Esto crea un doble vínculo irresoluble: por un lado, existe un deseo de justicia social “para extender los derechos humanos a todas las categorías de una manera más equitativa”, pero, por otro lado, la idea de lo humano “no es una cuestión de justicia social”. Por otro lado, la idea de lo humano sigue atrapada en la mirada del ideal renacentista europeo del Hombre Racional como medida de todas las cosas lo que resulta en una imagen humanista del ser y de los derechos que lo rigen como universales. Imagen hegemónica que ha sido fundamental para la modernidad occidental y la ideología colonial de la expansión europea y que, además, ha contribuido a definir al ser humano no como una especie, sino en gran medida como “un marcador de la cultura y sociedad europeas y de las actividades científicas y tecnológicas que privilegia” (2022:18). Como tal, cuando el humanismo asume una “conciencia universal superior [postula] el poder de la razón” y “funciona como un banco de datos centralizado que edita y des-selecciona la existencia, las actividades, las prácticas, así como las memorias alternativas subyugadas de las múltiples minorías sexualizadas y racializadas”. (2022:19).

En la misma línea argumental, la mirada antropocéntrica dominante refuerza una visión falocéntrica y eurocéntrica de lo que significa ser humano. Braidotti (2022:41) sostiene que es necesaria una perspectiva posthumana del humanismo para que el paradigma en su totalidad pueda ser revisado, historizado y evaluado críticamente para permitirnos así estar a la altura de los retos contemporáneos propios de la convergencia posthumana. Para estar “a la altura de la urgencia y la complejidad de nuestro tiempo”, necesitamos utilizar estas teorías para abordar las paradojas y contradicciones de lo que ha sido la piedra angular de nuestras concepciones y prácticas tradicionales de ser humanos:

[Lo] que antes era la medida de todas las cosas, el cuerpo humano, es ahora una maquinaria obsoleta en comparación con la velocidad y la vivacidad de las nuevas tecnologías. La naturaleza, lejos de ser una reserva inagotable de recursos, se ha empobrecido hasta la extinción. La tecnología, lejos de ser la promesa de un futuro radiante para la humanidad, es una amenaza para su supervivencia (Op. Cit., 2022).

Así pues, las complejidades que emanan de la convergencia posthumana estimulan una muy necesaria desidentificación con el humanismo de modo que

las condiciones resultantes puedan examinarse en términos de la intersección de poderosas fuerzas socioeconómicas estructurales como es el caso del capitalismo avanzado. La desidentificación es una reconfiguración de “lo que significa ser un objeto, un yo, un humano, un investigador” (Murriss & Bozalek, 2022:58). Al hacerlo, la subjetividad posthumana “hace estallar los límites del humanismo a nivel de la piel” (Braidotti, 2011:83). Como tal, el posthumanismo crítico no se limita a revisar o sustituir al humanismo si no que emerge como una “intervención crítica en algunos de los debates contemporáneos más controvertidos y urgentes sobre las transformaciones en curso de de lo humano”, dislocando así la centralidad de lo humano y buscando “nuevas definiciones y prácticas de lo que puede significar ser humano” (Braidotti, 2022:5,6). Asimismo, la subjetividad posthumana, como ensamblaje de actores humanos y no humanos, rechaza los dualismos y los universalismos trascendentales (Braidotti, 2018:339). Como consecuencia, se apoya fuertemente en la filosofía neo-materialista de la inmanencia que asume el monismo (toda la materia es una), la autopoiesis (la materia es inteligente y autoorganizativa), los sujetos como nómadas (no unitarios) y la subjetividad como corpus de relaciones con una multitud de “otros” no humanos (Op. Cit.:340). En esta imagen, el sujeto y toda la vida “celebra la diversidad de la vida - como zoe<sup>7</sup> - como materia no jerárquica que reconoce los respectivos grados de inteligencia y creatividad de todos los organismos” (Op. Cit.:340). El sujeto posthumano se basa así en un igualitarismo centrado en la zoe que va en contra del espíritu del capitalismo contemporáneo y del individualismo posesivo (Op. Cit.:341). Para abrazar una subjetividad que funcione en un continuo naturaleza-cultura de no linealidad (sin dualismos ni universalismos), el posthumanismo crítico ve al sujeto como relacional, ético, situado, encarnado, incrustado, abrazado y en continuo devenir (Op. Cit.:340).

Ahora bien, con respecto a repensar la investigación curricular, Le Grange sostiene que el currículo sudafricano necesita liberarse de “los grilletes colonizadores del humanismo” ya que muchos estudiosos del currículo sudafricano “reinscriben una visión trascendental del sujeto y del currere como imagen a priori de una vida pedagógica” (2019:212, 213). Por el contrario, es a través de la intra-acción que el currículo escribe al docente ya que el docente se convierte a través del currículo y el currículo se convierte a través del docente en un ejercicio de retroalimentación constante. No hay un “yo” individual que preceda o supervise el plan de estudios. El sujeto posthumano, tal y como se imagina a través del posthumanismo crítico (Braidotti, 2022), es aquel que trabaja dentro y a través del currículum de modo que no tiene “fijeza o cercanía”, sino más bien “el potencial inmanente del devenir de una vida pedagógica” (Le Grange, 2019:214). Los docentes/ académicos se han territorializado en las trampas de la educación occidental con su respectivo compromiso humanista con la trascendencia. La trascendencia, “la creencia en la existencia de una sustancia/ cosa más allá del espacio empírico, el poder o la existencia”, crea inevitablemente

dualismos y separaciones entre los humanos y la naturaleza, promoviendo aún más las agendas humanistas (Le Grange, 2019:215). El potencial inmanente para el devenir de una vida pedagógica puede beneficiarse del uso de la subjetividad posthumana como una vía para encontrar vectores de escape de un “yo” arrogante (propio del individualismo occidental) para generar nuevas conexiones que abran vías alternativas para llegar a ser un “yo” humilde (encarnado, incrustado, extendido y promulgado) (Le Grange, 2019:221). Además, cuando la subjetividad es ecológica, la indagación curricular puede fomentar la cooperación y no la competencia a través de una la unidad del yo y el cosmos en formas que se preocupan por otros seres humanos y el mundo más-que-humano (Op.Cit.:222).

### **Investigación curricular y posthumanismo crítico**

A continuación, en este apartado, nos replanteamos lo que el posthumanismo crítico y la subjetividad posthumanista podrían significar para la investigación curricular volviendo a evocar los tres conceptos familiares mencionados: el currículo como experiencia vivida, el currículo como una conversación complicada y *currere*.

#### *Currículum vivido.*

Ted Aoki lleva mucho tiempo criticando el currículo como plan porque es el atractivo de la epistemología occidental pleno de incentivos impulsados por el mercado y el privilegio de un currículo único (el plan de estudios) plagado de un “lenguaje tecnocientífico de planificación” y “escrito para personas sin rostro en un ámbito homogéneo” (1993:261). Una de las limitaciones de un plan de estudios tan técnico es que deshumaniza siempre que privilegia la “conciencia universal superior” y las metanarrativas incorpóreas (Braidotti, 2022:19). Expresado por Aoki (1993) como legitimador del currículo vivido, un currículo vivido ofrece “el discurso más poético, fenomenológico y hermenéutico en el que la vida se encarna en las propias historias y lenguajes que la gente habla y vive” (Op.Cit.:261). En otras palabras, cuando se legitima el currículo vivido, se consideran las experiencias del corpus de profesores, estudiantes y demás implicados como importantes para desentrañar las experiencias contextuales y materiales de quienes se ocupan de la educación, de modo que que la educación “sin alma” pueda ser desafiada (Le Grange, 2017:118). Aoki, además, afirma que el currículo como plan no debe ser ignorado ni sustituido, sino más bien descentralizado para legitimar las narrativas subjetivas encarnadas y permitir que éstas se desarrollen en contrapunto con las metanarrativas. Como tal, el currículo podría presentarse como una situación pedagógica que “vive en tensión” a partir de la convivencia entre el currículo como plan y el currículo vivido (Op. Cit.:257). Esta tensión es productiva y creativa siempre que se utiliza para informar la transformación generativa del currículo y cómo esta se vive. Sin embargo, la imagen de Aoki (1993,

1999) de la experiencia vivida se basa en la fenomenología y en otras tendencias humanistas que no fortalecen el tipo de subjetividad ecológica necesaria para crear vías alternativas de reflexión sobre el currículo vivido en términos de la condición posthumana.

Argumentamos, por lo tanto, que una subjetividad ecológica en devenir podría ofrecer reflexiones posthumanas para pensar sobre el currículo vivido y sus tensiones. En Sudáfrica, por ejemplo, el currículo sigue atrapado en la burocracia y en una “mentalidad de técnico” (Pinar, 2013:150) porque una “cultura de la performatividad” dicta “qué enseñar, cómo enseñar y cuándo enseñar” y esto privilegia y mide el rendimiento, ignorando quién está en las escuelas y las aulas y cuáles son sus “esperanzas y sueños” (Le Grange, 2017:118). Para Slattery, cuando el currículo es simplemente “un ejercicio académico” es distante, impersonal y tecnocrático (2013:74). En cambio, creemos que un currículo vivido impulsa a los profesores como improvisadores de este, “sensibles tanto a sus propias vidas y experiencias como a las de sus alumnos, así como a la fluidez de los contextos en los que se desenvuelven” (Le Grange, 2016:32). Esta fluidez permite el tipo de devenir que Braidotti (2019) describe como una fuerza vital positiva, o zoe, que ve la vitalidad de la vida como interminable. Como despliegue dinámico de la realidad, el currículo vivido es inteligente, auto-organizado, experimental, improvisado y en continuo devenir. Dicho devenir no sólo implica llegar a existir, sino también llegar a ser muchos y diferentes de maneras que no establecen una norma para todos. En estos términos, el plan de estudios no considera la experiencia como algo atomizado, normalizado y regido por el individualismo neoliberalista competitivo. Por el contrario, la ve como una materialidad que “no se realiza en la Tierra, sino que es doblada por la Tierra”, de modo que su vivacidad encarna “un microcosmos de la totalidad viva de la Tierra/Cosmos” (Le Grange, 2016:34). Para Braidotti (2019), la subjetividad no está atomizada, sino que es “un ensamblaje móvil dentro de un espacio vital común que el sujeto nunca domina, sino que simplemente habita” (158) de forma transversal y basándose en prácticas materiales incorporadas y encarnadas. Es a través de estas prácticas materiales que recordamos la noción de intra-acción de Barad (2007). Inspirada en el realismo agencial, la intra-acción es una forma útil de entender el currículo vivido como un entramado donde no hay agencias preexistentes que preceden, sino por el contrario, estas emergen a través de prácticas materiales de compromiso como parte del mundo en su devenir diferencial (Op. Cit.). Por ejemplo, si pensamos en la educación remota durante el confinamiento debido al COVID-19, podríamos preguntarnos de qué manera las condiciones materiales de los diferentes contextos sudafricanos limitaron o posibilitaron el devenir de las vidas pedagógicas. En este sentido, la experiencia vivida está en gran medida influida por las condiciones materiales<sup>8</sup> y la forma en la que se entrelazan para que la experiencia vivida no se utilice como la medida para cuestiones como la educación remota, sino más bien

como la realidad de sus múltiples e inseparables influencias inter-activas. Esto podría exigir, entre otras cosas, que las partes interesadas, tales como los responsables políticos y las escuelas, aborden la tele-enseñanza como una condición material, entrelazada y totalmente inmersa e inmanente en una red de relaciones humanas y no humanas ensambladas al igual que la relación de los estudiantes con la tecnología y las múltiples influencias humanas y no humanas que podrían tener en todas las formas de experiencia vivida. Nuestro argumento es que cuando la subjetividad se ve como un devenir, la experimentación y la improvisación producen iterativamente formas alternativas de concebir la investigación curricular como parte del mundo y de sus imperceptibles ensamblajes zoe. Cuando el currículo no logra evocar dichos ensamblajes, el currículo sigue siendo discursivo, humanista y antropocéntrico, y se queda corto con respecto a los postulados materiales “reales” que la experiencia vivida (para todas las formas de vida) podría ofrecer a la investigación curricular para impulsar la transformación ecológica con ideas de justicia social.

### *El currículo como una conversación complicada*

La necesidad de reflexionar sobre la comunicación en los estudios sobre el currículo se puso de manifiesto cuando William Pinar (2004) invocó la idea del currículo como una “conversación complicada” basándose en su lectura de las nociones de conversación de Richard Rorty y Michael Oakshott y en la necesidad de que los especialistas en currículo reafirmen su compromiso con los avances intelectuales del campo. Ahora bien, las conversaciones complicadas no son mera cháchara ni son un simple intercambio de información (Aoki, 2004). Por tanto, no se trata de un intercambio de “conocimiento representacional”, sino “una cuestión de sintonía, una concepción auditiva más que visual, en la que el sonido de la música que se improvisa es un buen ejemplo” (Pinar, 2004:189). A diferencia de lo que ocurre en los entornos tradicionales, donde la comunicación es similar a la de una orquesta clásica en la que el director (docente/ orador) da las indicaciones basado en la partitura (resultados predeterminados) y los miembros de la orquesta (estudiantes) siguen las indicaciones; las conversaciones complicadas, al igual que el jazz improvisado, no se ajustan a resultados predeterminados (partitura predeterminada) sino que “producen algo nuevo y transforman a quienes participan en la conversación” (Le Grange, 2018b:6). Las conversaciones complicadas como espacios de aprendizaje requieren que los académicos no busquen proporcionar argumentos “herméticos”, sino que busquen espacios para construir continuamente diferentes y nuevas comprensiones del currículo (Pinar 2004, 2). Tales no sólo son importantes para el avance y la renovación de los estudios curriculares como disciplina, sino que también son una idea productiva ya que podrían influir en el devenir de una persona comprometida en una autocrítica franca y continua (Le Grange, 2018b). La autocrítica como dimensión es importante ya que mitiga las relaciones de poder jerárquicas que están presentes

(y que podrían colonizar) en el momento en el que los humanos se comprometen e intercambian (Le Grange, 2018b). La autocrítica inspirada en la noción de crítica inmanente es útil, porque la crítica inmanente

[...] busca dinamizar nuevos modos de actividad, ya en gestación, que parecen ofrecer un potencial para escapar o desbordar las canalizaciones prefabricadas del sistema de valores dominante. La estrategia de la crítica inmanente consiste en habitar la propia complicidad y hacerla girar, en el sentido en que la manteca “se convierte” en cuajada (Manning & Massumi, 2014:87).

Entablar conversaciones complicadas es una forma de “habitar la propia complicidad y hacerla girar”. Sin embargo, esto requiere una comprensión aún más matizada del currículo a la manera de una conversación complicada de la que fue prevista originalmente. Incluso estas, repensadas en términos posthumanos, no están predeterminadas en ningún sentido, sino que son intra-acciones radicalmente abiertas. Proponemos que tal comprensión nos obligue a “complicar” aún más las conversaciones mediante la experimentación y la intra-acción continua en y como parte del mundo que habitamos y que nos habita. Incluso que implique que la complejidad de nuestras conversaciones complicadas prolifere y se perciba como iterativa y contingente a medida que experimentamos e inter-actuamos. Esta intra-acción, que aumenta la complejidad de estas en el pensamiento posthumanista crítico no se limita a lo que ofrecen las dimensiones discursivas o culturales, sino que se extiende a las dimensiones materiales o naturales. Es decir, lo material (o la materia) es tan importante como lo discursivo (o el significado) y viceversa. Además, materia y significado son inseparables. Barad (2007) afirma acertadamente: “El lenguaje importa. El discurso importa. La cultura importa. Hay un sentido importante en el que lo único que ya no parece importar es la materia” (132). Esto implica que un marco filosófico hegemónico como el constructivismo social, que tiende a privilegiar lo discursivo/significado/cultura, debe ser cuestionado y complementado con alternativas agencialistas que allanen el camino para que lo material/materia/naturaleza vuelva a figurar como inseparable del discurso (en el sentido foucaultiano). Las conversaciones complicadas en el pensamiento posthumanista crítico no son una práctica reflexiva (ya que ésta es representacionalista), sino relatos performativos de entendimiento, pensamiento, observación, experimentación, improvisación y teorización del currículo “como prácticas de compromiso con, y como parte de, el mundo en el que tenemos nuestro ser” (Op. Cit.:133).

### *Ubuntu-currere*

La noción de *currere* fue introducida por primera vez por Pinar en 1975 como método autobiográfico para llevar a cabo el trabajo curricular. Desplaza el foco del

currículo de un curso a seguir predeterminado (la “pista de carros” griega) para centrarse en el ser humano que ejecuta el curso, porque cada individuo es diferente debido a su composición genética, socialización, ubicación geográfica, género, orientación sexual, aspiraciones, intereses, etcétera. La introducción del *currere* formó parte de un movimiento más amplio en los Estados Unidos destinado a humanizar la educación como respuesta a los efectos homogeneizadores, normalizadores y deshumanizadores del currículo de molde tyleriano<sup>9</sup>. El *currere* implica un proceso de autoindagación/ transformación que comprende cuatro momentos: regresivo, progresivo, analítico y sintético. En un trabajo posterior, Pinar (2011) explora el potencial descolonial del *currere* a través de Fanon (1967b), recordándonos que este sostenía que no puede haber descolonización sin liberación individual. Como escribe Pinar (2011:40): “[EI] método regresivo-progresivo-analítico-sintético del *currere* puede ser político cuando desactiva, mediante el recuerdo y la reconstrucción, la colonización a través de la interpelación.”

Cuarenta años después de que Pinar introdujera el *currere* como método autobiográfico, Le Grange (2015) combinó el *currere* con el valor/ filosofía africana *ubuntu* para crear un nuevo concepto: *ubuntu-currere*. Sostenemos que *ubuntu-currere* abre nuevas posibilidades para la investigación curricular en la condición posthumana porque la subjetividad se vuelve ecológica, extendiendo la política/ ética a lo más-que-humano, sin negar la distinción ontológica de los sistemas humanos y sociales. *Ubuntu* significa humanidad, más concretamente, que somos o nos volvemos humanos en relación con otros humanos. Sin embargo, *ubuntu* no es especista y, por tanto, no es antropocéntrica como algunos han afirmado, sino más bien emblemática de la relación de todas las cosas en el cosmos<sup>10</sup>. En otras palabras, la relación entre los seres humanos es un microcosmos de la relación de todas las cosas en el cosmos (Le Grange, 2022). Como nos recuerda Ramose (2009:308), lo humano no es humanismo, y *ubuntu* es una “condición de ser y el estado de llegar a ser, de apertura o despliegue incesante”. El ser humano se convierte (y siempre se está convirtiendo) en relación con otros humanos, con lo más-que-humano y con la tecnología en un mundo cada vez más mediado tecnológicamente. La justicia social no se niega en la condición posthumana sino que es emblemática de una justicia ecológica más amplia. Sin embargo, la justicia no viene dada, sino que es una justicia por venir como una práctica ética continua de afecto (Barad, 2007):

La justicia, que implica reconocimiento y atención amorosa, no es un estado que pueda alcanzarse de una vez por todas. No hay soluciones, sólo existe la práctica continua de estar abiertos y vivos a cada encuentro, a cada intra-acción, para que podamos utilizar nuestra capacidad de respuesta, nuestra responsabilidad, para ayudar a despertar, para dar vida a nuevas posibilidades de vivir con justicia (Op. Cit.: 7).



La única limitación del devenir es la vida misma: el devenir sólo se ve limitado cuando los seres humanos y lo más-que-humano resultan perjudicados. *Ubuntu-currere* nos invita a una vida de experimentación con lo real: una vida de experimentación con nuevas formas de intra-acción donde los humanos y los sujetos no humanos se producen a través de relaciones en respuesta a la injusticia social, experimentación con nuevas formas de conectar con el mundo más-que-humano que pueden evitar desastres ecológicos y engendrar amor por la vida y experimentación con nuevas tecnologías para reforzar nuevos ensamblajes de humano/naturaleza/tecnología que hagan avanzar la vida (todos los modos de esta). *Ubuntu-currere* nos invita a reflexionar sobre la capacidad agencial de la “tierra”<sup>11</sup> una preocupación central para los estudiosos indígenas/ descoloniales que sostienen que la tierra no es una posesión, sino una “maestra”. En Sudáfrica, donde la restitución de tierras es un proyecto fracasado, el ubuntu-currere invita a activar complicadas conversaciones sobre la tierra y la educación sobre la tierra en las aulas. *Ubuntu-currere* desplaza el centro de atención del individuo (en el currere de Pinar) a una subjetividad que es ecológica, y sugeriríamos que posthumana. Como escribe Le Grange (2019:223), “*Ubuntu-currere* abre múltiples cursos para desarrollar sensibilidades posthumanas impulsadas por el poder positivo de la potencia que conecta, expresa el deseo y sostiene la vida”.

Pero lo posthumano no es antihumano<sup>12</sup> y no niega el imperativo de abordar la justicia social y las herramientas que nos ha proporcionado la teoría crítica para hacerlo. Tampoco niega los deseos de los académicos decoloniales. Reforzar el devenir de las vidas pedagógicas en la condición posthumana puede requerir el abandono de palabras performativas usadas en educación como “objetivos”, “resultados” y “evaluaciones estandarizadas” e invocar palabras como “experimentación curricular” e “improvisación curricular” (Le Grange, 2016), crítica inmanente y apertura radical.

### Reflexiones de cierre

En nuestro intento de experimentar con lo real en la condición posthumana y lo que un sujeto posthumano reconceptualizado podría significar para este campo, hemos reconsiderado tres nociones de los estudios curriculares. Al re-pensar el currículo vivido, el currículo como conversación complicada y *currere*, ideas invocadas por primera vez para humanizar el currículo, para rescatarlo de la banalidad del currículo configurado en el molde tyleriano, hemos abierto vías para imaginar el currículo en la condición posthumana.

A diferencia de las prácticas que dominan la educación, el currículo no trasciende ni preexiste a los encuentros pedagógicos. No existe una imagen a priori del currículo o de la vida pedagógica. Las vidas curriculares/ pedagógicas se producen a través de intra-acciones de seres humanos (docentes/estudiantes) y no humanos (libros,



entorno biofísico, tecnología, edificios, etc.). La teorización del currículo es un modo de experimentación que se produce a través de estas intra-acciones y la apertura radical de estos procesos crea posibilidades para pensar el currículo de otro modo. La capacidad de respuesta ética de los seres humanos consiste en ser conscientes del “nosotros” (el devenir de la vida pedagógica se produce en la intra-acción con otros seres humanos y no humanos).

Al repensar el currículo en el post-antropoceno, en tiempos en los que las crisis socioecológicas están siempre presentes, ¿cómo podríamos repensar el papel de los sujetos humanos y no humanos en el fortalecimiento de la justicia ecológica? Una vez más, no hay ninguna agencia que pre-exista a los sujetos humanos y no humanos, por lo que un mundo ecológicamente justo es siempre un devenir. La justicia se produce a través de intra-acciones humanas y no humanas y, por tanto, es siempre un proceso radicalmente abierto y sin final. Como nos recuerda Barad (2007), es una justicia por venir y nuestra responsabilidad es amarla atentamente.

## Notas

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Docente de la asignatura Problemática Educativa, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC-CIMED). Universidad Nacional de Mar del Plata. Jefe de DPTO de Comunicaciones de E.E.S. N°5 “Nicolás Avellaneda”, D.G.C.y E., Mar del Plata. Doctorando en el Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica en Educación. Doctorado en Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. <https://orcid.org/0000-0002-8944-0453>

<sup>2</sup> Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Docente de la asignatura Problemática Educativa, Departamento de Ciencias de la Educación y de la asignatura Discurso Escrito del Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades. Miembro del Grupo de Investigaciones en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE-CIMED). Universidad Nacional de Mar del Plata. Doctoranda en el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades - Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://orcid.org/0000-0002-6894-9197>

<sup>3</sup> La década de 1970 fue testigo de un creciente descontento con el trabajo curricular tradicionalista. Esto coincidió con los movimientos estudiantiles que ocuparon el panorama educativo en la década de 1960 (incluidas las conocidas protestas estudiantiles de 1968 en París). Esta época se distingue por su abandono consciente del currículo como única realidad percibida por las aulas y los profesionales de la escuela. Se caracteriza por el deseo de que el currículo reconozca que la educación está cargada de valores y políticamente informada, de modo que pueda ser una actividad intelectual que revele y cuestione el poder, el conocimiento y los supuestos ideológicos que sustentan el trabajo curricular. Los reconceptualistas sostienen, además, que las cuestiones curriculares deben situarse históricamente y comprometerse con el campo como un espacio de investigación crítica para que pueda plantear preguntas tales como: ¿qué conocimientos tienen más valor en el currículo y para quién? ¿Cómo podría el

currículo fomentar intereses emancipadores? (Pinar, 2013:154).

<sup>4</sup> *Currere* como método autobiográfico es problemático en ontologías relacionales que son post-identitarias y post-antropocéntricas. Por eso en este artículo se replantea el currere y se invoca el ubuntu-currere, que sintoniza con las ontologías relacionales. Como escribe Le Grange (2018c:291): “Ubuntu-currere desplaza nuestros registros de referencia del ser humano individual a un ensamblaje de humano-humano-naturaleza. En otras palabras, la subjetividad es ecológica. Además, el sujeto siempre está en devenir y el devenir de una vida pedagógica es relacional: el sujeto deviene en relación con otros humanos y con el mundo más-que-humano.”

<sup>5</sup> La reconfiguración de la unidad de referencia de lo humano (Braidotti, 2013, 2019, 2022).

<sup>6</sup> El neologismo “intra-acción” fue acuñado por primera vez por Barad (2007:33) como componente clave de su “realismo agencial” y “*significa la constitución mutua de agencias enredadas*” (cursiva en el texto original). La “intra-acción” es radicalmente distinta de la “interacción” tradicional; esta última conlleva la idea de que hay agencias individuales separadas que preceden a su interacción. Intra-acción, por el contrario, supone que las agencias distintas no preceden, sino que surgen a través de la intra-acción (Barad, 2007).

<sup>7</sup> En oposición a bios (la vida de los humanos organizada en una sociedad socialmente construida), zoe es la vida de todos los seres vivos (humanos y no humanos) como materia vital y autoorganizada (Braidotti, 2019:10). Zoe descentra lo humano sacándolo de su pedestal ontológico y situándolo en un plano inmanente con la tecnología, los animales y todos los demás no humanos (Braidotti, 2019:158).

<sup>8</sup> Esto incluye un conjunto de cosas materiales como datos/WiFi, el Internet de los objetos, dispositivos tecnológicos como computadoras, electricidad, espacio (distanciamiento físico), acceso a materiales educativos (papel, lapicera y libros), nutrición (algunos docentes y estudiantes reciben comida y agua en la escuela), el bienestar social (como la atención médica) y la seguridad física frente a situaciones como la violencia doméstica, por nombrar sólo algunos.

<sup>9</sup> El “molde tyleriano” se refiere a todos los enfoques curriculares que son variantes de los fundamentos curriculares de Tyler (1949).

<sup>10</sup> Esta noción de ubuntu concuerda con las cosmologías holísticas/ monistas de muchos africanos que viven en África al sur del Sáhara. La medida en que estas cosmologías coinciden con el monismo spinozista puede ser discutida. Sin embargo, las autoras de este artículo sostienen que el ubuntu no está fijado y niega el excepcionalismo humano, por lo que la noción de ubuntu presentada en el artículo está en sintonía con el monismo spinozista.

<sup>11</sup> La capacidad agencial de la tierra no preexiste a las intra-acciones con materiales humanos y no humanos sino que es un producto de dichas intra-acciones.

<sup>12</sup> Como escribe Barad (2007:28), “el antihumanismo ha sido utilizado por algunos postestructuralistas que, sin embargo, dan por sentada la frontera entre naturaleza y cultura, lo humano y lo no humano”.

## Referencias

Aoki, T. 1993. “Legitimizing Lived Curriculum: Towards a Curricular Landscape of Multiplicity”. *Journal of Curriculum and Supervision* 8 (3): 255–68.

- ID. 1999. "Interview: Rethinking Curriculum and Pedagogy". *Kappa Delta Pi Record* 35 (4): 180–81. <https://doi.org/10.1080/00228958.1999.10518454>.
- ID. 2004. "Layered Understanding of Orientations in Social Studies Program Evaluation". In *Curriculum in a New Key: The Collected Works of Ted T. Aoki*, edited by W. Pinar and R. Irwin, 168–86. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410611390>.
- Barad, K. 2007. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12101zq>.
- Barad, K., and G. Daniela. 2021. "Political Desirings: Yearnings for Mattering (.) Differently". *Theory and Event* 24 (1): 14–66. <https://doi.org/10.1353/tae.2021.0002>.
- Braidotti, R. 2011. *Nomadic Subjects: Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*. 2nd ed. New York, NY: Columbia University Press.
- ID. 2013. *The Posthuman*. Malden, MA: Polity Press.
- ID. 2018. "Posthuman Critical Theory". In *Posthuman Glossary*, edited by R. Braidotti and M. Hlavajova, 339–42. London: Bloomsbury Academic.
- ID. 2019. *Posthuman Knowledge*. Malden, MA: Polity Press.
- ID. 2020. "'We' Are in This Together, But We Are Not One and the Same". *Journal of Bioethical Inquiry* 17: 465–69. <https://doi.org/10.1007/s11673-020-10017-8>.
- ID. 2022. *Posthuman Feminism*. Cambridge: Polity Press.
- Braidotti, R., and M. Hlavajova. 2018. *Posthuman Glossary*. London: Bloomsbury Publishing.
- Césaire, A. 1955. *Discours sur le colonialisme*. Paris: Présence Africaine.
- Deever, B. 1996. "If Not Now, When? Radical Theory and Systematic Curriculum Reform". *Journal of Curriculum Studies* 28 (2): 171–91. <https://doi.org/10.1080/0022027980280204>.
- Ellsworth, E. 1989. "Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy". *Harvard Education Review* 59 (3): 297–324. <https://doi.org/10.17763/haer.59.3.058342114k266250>.
- Fanon, F. 1967a. *Black Skins, White Masks*. New York, NY: Grove Press.
- ID. 1967b. *Towards the African Revolution*. Translated by H. Chevalier. New York, NY: Grove Press.
- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.
- Horkheimer, M. (1937) 1968. *Traditionelle und Kritische Theorie: Vier Aufsätze*. Frankfurt: Fischer. <https://doi.org/10.5840/zfs19376265>.
- Jahn, B. 2021. "Critical Theory in Crisis? A Reconsideration". *European Journal of International Relations* 27 (4): 1274–299. <https://doi.org/10.1177/13540661211049491>.
- Johnson, J., ed. 2013. *Introduction to Dark Trajectories: Politics of the Outside*, edited by J. Johnson, 5–11. Hong Kong: [Name] Publications.
- Le Grange, L. 2015. "Currenre's Active Force and the Concept of Ubuntu". Keynote address at the triennial conference of the International Association for the Advancement of Curriculum Studies (IAACS), University of Ottawa, May 26–30.
- ID. 2016. "Sustainability Education and (Curriculum) Improvisation". *Southern African*

Journal of Environmental Education 32: 26–36. <https://www.ajol.info/index.php/sajee/article/view/152718/142307>.

ID. 2017. “Contemporary Curriculum Theories and Their Influence on Teaching and Learning”. In *Education Studies for Initial Teacher Development*, edited by L. Ramathan, L. Le Grange and P. Higgs, 112–24. Cape Town: Juta.

ID. 2018a. “What Is (Post)Qualitative Research?” *South African Journal of Higher Education* 32 (5): 1–14. <http://doi.org/10.20853/32-5-3161>.

ID. 2018b. “The Notion of Ubuntu and the (Post)Humanist Condition”. In *Indigenous Philosophies of Education around the World*, edited by J. Petrovic and R. Mitchell, 40–60. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315173603-3>.

ID. 2018c. “Spinoza, Deep Ecology and Education Informed by a (Post)Human Sensibility”. *Education Philosophy and Theory* 50 (9): 878–87. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1384723>.

ID. 2018d. “A (Re)Turn to Realism(s)”. *Educational Philosophy and Theory* 50 (14): 1594–595. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1461424>.

ID. 2019. “Currere’s Active Force and the Concept of Ubuntu”. In *Internationalising Curriculum Studies: Histories, Environments and Critiques*, edited by C. Hébert, A. Ibrahim, N. Ng-A-Fook and B. Smith, 207–26. New York, NY: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-01352-3\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-01352-3_13).

ID. 2022. “Global Citizenship Education and the (Post)Human Condition”. In *Comparative Education for Global Citizenship, Peace and Shared Living through Ubuntu*, edited by N. Assié-Lumumba, K. Bedi, M. Cross and Y. Ekanayake, 28–41. Leiden: Brill.

Manning, E., and B. Massumi. 2014. *Thought in the Act: Passages in the Ecology of Experience*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/minnesota/9780816679669.001.0001>.

Meillassoux, Q. 2008. *After Finitude: An Essay on the Necessity of Contingency*. Translated by R. Brassier. New York, NY: Continuum. <https://doi.org/10.5040/9781350252059>.

Mies, M., and V. Shiva. 1993. *Ecofeminism*. London: Zed Books. <https://doi.org/10.5040/9781350219786>.

Murris, K., and V. Bozalek. 2022. “Dis/Identification”. In *A Glossary for Doing Postqualitative, New Materialist and Critical Posthumanist Research across Disciplines*, edited by K. Murris, 58–59. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003041153-29>.

Parikka, J. 2018. “Antropocene”. In *Posthuman Glossary*, edited by R. Braidotti and M. Hlavajova, 51–53. London: Bloomsbury Publishing.

Pinar, W. F. 1975. “The Method of Currere”. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED104766.pdf>.

ID. 2004. *What Is Curriculum Theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

ID. 2011 *The Character of Curriculum Studies: Bildung, Currere and the Recurring Question of the Subject*. New York, NY: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137015839\\_9](https://doi.org/10.1057/9781137015839_9).

ID. 2013. "The Reconceptualization of Curriculum Studies". In *The Curriculum Studies Reader*, 4th ed., edited by D. Flinders and S. Thornton, 149–56. New York, NY: Routledge.

Ramose, M. 2009. "Ecology through Ubuntu". In *African Ethics: An Anthology of Comparative and Applied Ethics*, edited by M. F. Murove, 308–14. Pietermaritzburg: University of KwaZulu-Natal Press.

Slattery, P. 2013. *Curriculum Development in the Postmodern Era: Teaching and Learning in an Age of Accountability*. 3rd ed. New York, NY: Routledge.

Snaza, N., and J. Weaver, eds. 2016. *Posthumanism and Educational Research*. New York, NY: Routledge.

Tuck, E., and W. K. Yang. 2012. "Decolonization Is Not a Metaphor". *Decolonization, Indigeneity, Education and Society* 1 (1): 1–40.

Tyler, R. 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press



**Desafios docentes latino-americanos em meio à pandemia: um diálogo de lutas e resistências**  
*Challenges of latin american teachers in the middle of pandemia: a dialogue of struggles and resistance*  
*Retos de los profesores latinoamericanos en medio de la pandemia: un diálogo de luchas y resistencias*

Phellipe Patrizi Moreira <sup>1</sup>  
Mairce da Silva Araújo <sup>2</sup>  
Alessandra da Costa Abreu<sup>3</sup>

### **Resumo**

O presente artigo tematiza parcerias tecidas entre docentes latino-americanos/as e tem como objetivo contribuir para aprofundar e ampliar compreensões sobre a educação em tempos pandêmicos na América Latina. Valendo-nos de uma perspectiva polifônica dialogamos com narrativas produzidas por professores/as durante o I Diálogo Internacional de Saberes e Aprendizagens, evento que aproximou docentes de nove países para conversarem sobre suas práticas. Os desafios impostos pelo isolamento social nos fizeram sentir a ausência dos afetos desencadeados pelos encontros presenciais, mas possibilitaram outras aproximações com intuito de pensar estratégias e práticas pedagógicas afinadas com esse período atípico da história. Acreditamos que os referenciais bakhtinianos nos ajudam a pensar esses movimentos pela dialogicidade da sua palavra e a postura ética e responsiva com que tais estudos nos convocam principalmente para o enfrentamento de políticas educativas identificadas com a lógica neoliberal. Nesse sentido, reiteramos com este estudo contribuir também para construir as bases de uma Pedagogia Emancipadora, em consonância com nossos pares latino-americanos.

**Palavras-chave:** Coletivo docente; Formação de professores; Diálogo Internacional; Pandemia.

## Abstract

This article deals with partnerships made between Latin American teachers, and aims to contribute to deepen and broaden understandings about education in pandemic times in Latin America. Using a polyphonic perspective, we dialogue with narratives produced by teachers during the 1st International Dialogue on Knowledge and Learning, event that brought teachers from nine countries closer to talk about their practices. The challenges imposed by social isolation made us feel the absence of affection triggered by face-to-face meetings, but it made possible other approaches in order to think about strategies and pedagogical practices in tune with this atypical period of history. We believe that the Bakhtinian references help us to think about these movements due to the dialogicity of their words and the ethical and responsive stance that such studies call us to, especially, to confront educational policies, identified with Neoliberal Logic. In this sense, we reiterate with this study also to contribute to build the bases of an Emancipatory Pedagogy, in line with our Latin American peers.

**Keywords:** Collective of enseñanza; Teacher training; International dialogue; Pandemic.

## Resumen

Este artículo trata sobre las alianzas hechas entre docentes latinoamericanos y tiene como objetivo contribuir a profundizar y ampliar los conocimientos sobre la educación en tiempos de pandemia en América Latina. Desde una perspectiva polifónica, dialogamos con las narrativas producidas por los docentes durante el I Diálogo Internacional sobre el Conocimiento y el Aprendizaje, evento que acercó a docentes de nueve países para hablar de sus prácticas. Los desafíos impuestos por el aislamiento social nos hicieron sentir la ausencia de afecto que desencadenan los encuentros presenciales, pero posibilitó otros enfoques para pensar estrategias y prácticas pedagógicas en sintonía con este período atípico de la historia. Creemos que las referencias baktinianas nos ayudan a pensar en estos movimientos por la dialogicidad de sus palabras y la postura ética y receptiva a la que nos llaman dichos estudios, especialmente, para enfrentar las políticas educativas, identificadas con la Lógica Neoliberal. En este sentido, reiteramos con este estudio contribuir también a construir las bases de una Pedagogía Emancipadora, en línea con nuestros pares latinoamericanos.

**Palabras clave:** Colectivo de enseñanza; Formación de profesores; Diálogo internacional; Pandemia.

Fecha de recepción: 21/03/2022  
 Fecha de evaluación: 04/04/2022  
 Fecha de evaluación: 13/02/2023  
 Fecha de aceptación: 26/02/2023



## Introdução

*Armas do povo! Aqui! A ameaça, o assédio  
ainda derramam terra mesclada de morte,  
áspera de agulhões!  
Saúde, saúde,  
saúde te dizem as mãos do mundo,  
as escolas te dizem saúde, os velhos carpinteiros,  
exército do povo te dizem saúde com as espigas,  
o leite, as batatas, o limão e o loureiro,  
tudo o que é da terra e da boca  
do homem.  
Tudo, como um colar  
de mãos, como uma  
cintura palpitante, numa obstinação de relâmpagos,  
tudo se prepara e converge em ti!  
Dia de ferro, azul fortificado.  
(Terceira residência, Pablo Neruda)*

Pablo Neruda se consagrou como um dos maiores escritores latino-americanos do século XX. O engajamento político perante a opressão do homem pelo homem e das lutas emancipatórias na América Latina percorreram suas obras, em especial a *Terceira residência*, quando o autor traça um paralelo entre conflitos sociais comuns e o fardo colonial carregado pelas ex-colônias ibéricas. As interlocuções com as palavras de Pablo Neruda em meio ao cenário pandêmico em 2020/2021 nos convidam a refletir sobre o diálogo entre docentes latino-americanos que vivenciam o momento pandêmico em situação de vulnerabilidade e que buscam, pela contrapalavra, denunciar e aproximar discursos em meio ao caos nas estratégias de trabalho remoto e o sentimento de incertezas provocado pelas tantas mortes em virtude da covid-19. Para pensar o momento atual e as estratégias encontradas por docentes para se aproximarem de modo a fazer ecoar e ressoar outras vozes que agem na contramão do discurso das políticas neoliberais, principalmente no auge da pandemia, é que trazemos para esta discussão os “Encuentros Ibero-americanos de Colectivos”, em interlocução com os estudos de Bakhtin de modo a pensar novos modos de resistência.

A escrita deste artigo teve início no momento em que o número de óbitos no Brasil chegou a novo recorde, registrando 3.780 pessoas em 31 de março de 2021. Nesse sentido, é praticamente impossível não demonstrar o sentimento de indignação

frente ao cenário de necropolítica instaurado, bem como não pensar nos impactos da covid-19 no cenário brasileiro e nos demais países da América Latina.

Diante dos impactos, buscamos, em diálogo com docentes de nove países (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, México, Paraguai, Peru e Uruguai) refletir sobre o atual momento, quando a proposta de uma educação *online* emerge no período pandêmico, como resposta possível para dar prosseguimento ao processo educativo, gerando tensões entre o discurso oficial, de que “a educação não pode parar” e as condições reais para uma prática incluyente que, de fato, alcance toda a população que está na escola.

O presente artigo tematiza, assim, parcerias tecidas entre docentes latino-americanos/as como objetivo de aprofundar e ampliar compreensões sobre a educação em tempos pandêmicos na América Latina. Valendo-nos de uma perspectiva polifônica, dialogamos com narrativas produzidas por professores/as durante o I Diálogo Internacional de Saberes e Aprendizagens. Com o intuito de perceber a circulação de sentidos entre as falas dos/das docentes representantes de cada país e as escutas do público que acompanhava a transmissão, selecionamos algumas narrativas orais e outras publicadas no Facebook do projeto de diálogos entre redes e coletivos docentes latino-americanos<sup>4</sup>. Os referenciais de Bakhtin (2010; 2014), de Freire (1993; 1996; 2011; 2013), Neruda (2007), dentre outros, deram fundamentação às nossas reflexões.

Como professores/as-pesquisadores/as, observamos que o desafio da reflexão e da reinvenção nos coloca em alerta neste momento pandêmico, em que os problemas educacionais, políticos e sociais tornaram-se ainda mais evidentes. São questões a exigir de nós abordagens outras que, articulando bakhtinianamente ciência, arte e vida, acolham no campo poético formas de resistência para continuar na luta pela construção de uma pedagogia libertadora, como nos legou Freire em sua extensa obra.

Em diálogo com Liane Bertussi (2010), entendemos o poema escolhido para epígrafe deste artigo, “Ode solar ao exército do povo”, como um manifesto de Pablo Neruda contra as desigualdades sociais e a favor da luta pela emancipação na América Latina, valendo-se de metáforas para representar os elementos da natureza, bem como a forte vinculação com a terra.

O envolvimento político do poeta foi inspirado em personalidades como Luís Carlos Prestes, membro-criador da Coluna Prestes e dos mais emblemáticos representantes do comunismo no Brasil; Simon Bolívar, um dos líderes revolucionários que lutaram pela independência de países como Venezuela, Peru e Bolívia. Nesse mesmo livro, o autor dedica um de seus escritos ao libertador, intitulado “Um canto para Bolívar”.

A metonímia presente no poema a seguir versa sobre o ato de entrelaçar as mãos como forma de simbolizar as parcerias e de aglutinar forças para uma luta solidária

contra as mazelas da população:

*Por isso hoje é a ronda das mãos junto a ti,  
com a minha mão tem outra e outra com ela,  
e mais outra até o fundo continente escuro.  
E outra mão que então tu também não conhecestes  
virá também Bolívar, estreitar a tua,  
de Teruel, de Madri e de Jamara e mais Elbro,  
do cárcere, do ar, dos mortos da Espanha  
Chega esta mão vermelha e que é filha tua.*  
(Terceira residência, Pablo Neruda)

Na vida pública, Neruda assumiu o cargo de cônsul do Chile na Espanha entre os anos de 1934 e 1938, período em que o país ibérico foi acometido por uma Guerra Civil (1936-1939), em meio a um cenário de tensão na Europa com a ascensão de regimes totalitários. Na véspera da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), ele firmou sua postura contrária ao ditador espanhol Francisco Franco. Tal posicionamento ocasionou a perda do posto diplomático e se viu obrigado a deixar Barcelona e regressar para a sua terra natal, em julho de 1936.

O escritor escreveu em verso e prosa o que vivenciou na sangrenta guerra civil espanhola e no golpe militar sofrido pelo presidente do Chile, Salvador Allende, no início da década de 1970. Tais episódios ganharam páginas em seu último livro da trilogia das residências e vieram acompanhados de temas como a Revolução Socialista Russa, os movimentos por igualdade racial nos Estados Unidos e de emancipação no Brasil, como discorreu Bertussi (2010, p. 114). Dessa forma, tornou-se vã, portanto, qualquer tentativa de compreender a sua produção literária sem análise aprofundada da conjuntura geopolítica tingida no papel, letra por letra, pelo poeta.

Trazer a história de Neruda para cotejar com o momento atual se faz relevante porque, em tempos em que forças conversadoras tentam, a qualquer custo, se perpetuar no poder, as ideias de Neruda podem ser incorporadas por nós, professores/as brasileiros/as, em nossos cotidianos como forma de resistência aos ataques neoliberais às políticas públicas de garantia a uma educação pública, laica e emancipadora. Somado a esses esforços, encontramos no patrono da educação, Paulo Freire, as diretrizes de que “ensinar exige apreensão da realidade” (Freire, 1996, p. 68). Uma leitura está imbricada na outra: “ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidas do aprender como ‘escrever’ o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e estar em contato com o mundo” (Freire & Macedo, 2013, p. 83).

Um engajamento social marcado por traços culturais latino-americanos, que emanam da obra de Neruda, é o que temos encontrado nas falas de docentes agrupados/as em redes e coletivos de professores/as de diversos países organizados numa perspectiva dialógica e de horizontalidade. Esse alinhamento ganha forma nos “Encuentros Ibero-americanos de Colectivos y Redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde sua escola y comunidad”. Evento de caráter internacional iniciado no ano de 1992, na Espanha, transcende as reuniões que acontecem a cada três anos e ao todo já carrega na memória o registro de oito edições, tendo como uma das ideias centrais promover:

uma ruptura com as formas verticais de organização promovidas pelos governos neoliberais. O caminho é a abertura de espaços dialógicos nos quais se ouvem as vozes dos protagonistas de práticas pedagógicas inovadoras e investigativas que permitem a construção dos alicerces de uma pedagogia e de uma educação própria, de caráter decolonial, anti-hegemônico e emancipatório (Red Iberoamericana de mestros, 2020).

Dentro do espírito dos “Encuentros Ibero-americanos” e seus desdobramentos, fomos convidados/asa estreitar laços e firmar parcerias com outros/as companheiros/as latino-americanos/as interessados/as no florescimento de um coletivo docente intitulado Cómplices Pedagógicos para Colômbia e América Latina (Red CREA), encabeçado pelo professor e orientador pedagógico Gabriel Sánchez Albino, contando com o apoio da Universidade Nacional de Misiones (Argentina), da Universidade Pedagógica Nacional (Colômbia) e incluindo na parceria a Faculdade de Formação de Professores da UERJ (Brasil). A proposta consistia na criação de um canal de interlocução entre docentes de nove países (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, México, Paraguai, Peru e Uruguai) com o objetivo de trocar experiências e teorizar sobre nossas práticas pedagógicas.

Dando início ao I Diálogo Internacional de Saberes e Aprendizagens, os/as docentes se reuniram no dia 26 de junho de 2020 por meio da plataforma *online* Zoom para discutir a questão “Desafios e dificuldades dos/as professores/as latino-americanos/as em meio à pandemia”.

Nas reflexões que atravessaram as intervenções de cada país, pudemos perceber forte presença das ideias de Freire (1993; 1996; 2011a; 2011b; 2013), bem como o espírito de denúncia contra as desigualdades sociais e a luta pela emancipação social com a tonalidade regional/local de Neruda (2007). Na intensidade com que docentes colocaram suas contrapalavras ao discurso oficial – “a educação não pode parar” –, encontramos Bakhtin (2010; 2014; 2017), que nos ajudou a ler o movimento docente como uma luta por se fazer ouvir e formular seus próprios discursos, entendendo o discurso como uma arena de luta pela produção da vida social.

## **Que questões a pandemia tem nos mobilizado a pensar? O cenário político e os desafios enfrentados pelos/as professores/as brasileiros/as**

É condição essencial escutar as vozes jamais escutadas... das mulheres, dos negros, dos índios, dos pobres, dos civis [...]; pertencemos a nações que nasceram mutiladas.

Eduardo Galeano (1987)

Com Eduardo Galeano (1987), outro escritor latino-americano que nos inspira, reconhecemos a necessidade de nos escutar uns/umas aos/às outros/as, num gesto de fortalecimento e trocas em meio ao cenário pandêmico que se instaurou não apenas no Brasil, mas no mundo, e atingiu de forma avassaladora principalmente os países mais pobres. O movimento desencadeado pelos/as professores/as latino-americanos/as, realizado de forma *online*, nos desafiou, desde o primeiro momento, a compreender que escutar é diferente e mais complexo do que simplesmente ouvir, pois compreender implica ir ao encontro do outro num movimento dialógico e alteritário, em que o outro é imprescindível para essa constituição.

Em uma coletiva de imprensa virtual realizada no dia 22 de maio de 2020, o diretor do Programa de Emergências da Organização Mundial da Saúde (OMS), Michael Ryan, afirmou: “vimos muitos países sul-americanos com número de casos aumentando, e claramente há preocupação em muitos desses países, mas certamente o mais afetado é o Brasil a esta altura”. O representante da instituição apontou a América Latina como o novo epicentro da pandemia do coronavírus. Tal surto tem assolado as rotinas de milhões de habitantes em todo o mundo, sobretudo no Brasil. O cenário atual, quase um ano depois, é ainda mais assustador. O Brasil lidera o número de óbitos diários no mundo. Para superar o número total de mortes contabilizadas no Brasil em março de 2021, era preciso somar todos os mortos por covid-19 na Rússia, Itália, França, Polônia, Ucrânia, Espanha, Alemanha e República Checa. Oito desses países fecham a lista dos 11 territórios onde há mais mortes por covid-19, e, juntos, somam 63.150 óbitos.<sup>5</sup>

Nesse cenário pandêmico do coronavírus, as escolas brasileiras, bem como as dos demais países latino-americanos, como se confirmou nos encontros do “Cómplices Pedagógicos”, se viram, desde março de 2020, frente à necessidade de fazer um ensino a distância. A modalidade *online* foi se colocando não como uma opção, mas como uma exigência, frente à circunstância instaurada. Instalava-se aí uma problemática de adaptação a um “novo normal”, no qual docentes e estudantes, apartados/as do convívio físico, foram desafiados/as a organizar uma nova rotina para aprender e ensinar no formato virtual. É importante ressaltar que, mesmo com o modelo de educação remoto adotado nos diferentes países em diálogo no evento, não tivemos relato de financiamentos públicos específicos para contemplar o acesso de docentes e estudantes. O financiamento parece ficado restrito à aquisição das

plataformas digitais nas quais seriam lançadas as propostas pedagógicas. Os relatos, em sua maioria, denunciavam as dificuldades de acesso de docentes, estudantes e suas famílias. Para Santos (2020), qualquer quarentena é discriminatória, trazendo mais dificuldades para uns/umas do que para outros/as, e docentes e estudantes dos países participantes do evento pertencem a esse grupo e vivenciam uma “vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela” (p. 15).

Trazer um panorama maior do contexto pandêmico e os sujeitos que estão inseridos nesse processo se faz necessário, porque compreendemos com Bakhtin/Volochinóv (2014) que não é possível analisar as partes sem levar em consideração o contexto em que estão inseridas, ou seja, os sujeitos e seus discursos. Todo ato de fala sempre está associado às estruturas sociais, o que permite compreender que, enquanto arena, a palavra confronta os valores sociais. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2014), Bakhtin e o Círculo defendem que os sentidos das vozes dos sujeitos dependem da situação histórica e social mais imediata e apontam as seguintes regras metodológicas:

1. Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
2. Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora desse sistema, a não ser como objeto físico).
3. Não dissociar a comunicação e suas normas de sua base material (infraestrutura) (BAKHTIN Bakhtin & Volochinóv, 2014, p. 54).

Com isso, os autores nos mostram que o signo, ou seja, os discursos dos sujeitos, são arenas onde se desenvolvem a luta de classes. “O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata [...]”; na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir” (p. 47). A interlocução entre professores/as e estudantes favoreceu atos potentes de luta, apesar de tantos problemas enfrentados por conta da pandemia da covid-19. O isolamento físico, aliado aos recursos tecnológicos, permitiu construir essa aproximação com professores/as de outros países. Se, em muitos momentos na história do magistério, os dilemas dos/as professores/as priorizavam conversas no âmbito pedagógico-prático, mesmo sem negar a “natureza política do processo educativo” (Freire, 2011a, p. 34), no contexto atual se intensificaram as preocupações políticas e sociais, porque concordamos que “não é possível pensar a educação sem que se pense a questão do poder” (p. 35). A união proporcionada pelo sofrimento em comum, com a morte de um número elevado de pessoas por conta de um vírus e ainda ter que lidar com um novo formato de trabalho, exacerbou muitas experiências em comum.

Desde março de 2020, período em que a pandemia atravessou o mundo, conversas virtuais têm entrelaçado os/as docentes, favorecendo um posicionamento político.

A potência do movimento “Cómplices Pedagógicos”, ao favorecer o encontro e a interlocução entre professores/as de diferentes culturas, vem representando a possibilidade de uma cooperação entre os povos, no sentido colocado por Krenak (2019): “se pudermos dar atenção a alguma visão que escape a essa cegueira que estamos vivendo no mundo todo, talvez ela possa abrir nossa mente para alguma cooperação entre os povos, não para salvar os outros, para salvar a nós mesmos” (p. 44).

Nesse sentido, encontros como esses, nos quais os/as docentes possam escutar e conversar uns/umas com os/as outros/as, compreendendo que o dizer, o argumentar e o questionar remetem a pensar nas lutas sociais e ideológicas cotidianas, se configuram como férteis espaços-tempos de formação. Ouvindo e conversando com outros/as professores/as, seus pares na escola e na profissão docente, é possível encontrar ecos e ressonâncias, produzir contrapalavras para um posicionamento político frente ao discurso oficial e ao contexto vivido no mundo. Entender a enunciação, no sentido bakhtiniano, significa:

orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos compreender uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão [...]. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra (Bakhtin, 2010, pp. 131-132).

Para esse pesquisador, a significação não está na alma do falante ou de seu interlocutor; ela é efeito dessa interação, produzida através de um material complexo e sonoro. Os movimentos de trocas e de escuta dos posicionamentos de outros/as professores/as sobre os acontecimentos pandêmicos e a política de educação *online* se constituem como um ato responsável. Com base na arquitetura de Bakhtin, entendemos que a contrapalavra dos/as professores/as é uma resposta que traduz a nossa posição política e a nossa interação com o outro.

## **I Diálogo Internacional de Saberes e Aprendizagens: um encontro, muitas palavras, várias parcerias**

O primeiro encontro do “Cómplices Pedagógicos para Colômbia e América Latina”, Red CREA, organizado pelo docente Gabriel Sánchez Albino, teve como tema Desafios e dificuldades de professores/as latino-americanos/as no meio da pandemia;



aconteceu no dia 26 de junho de 2020, na modalidade *online* via plataforma Zoom, com duração de três horas.

O convite para a parceria veio em formato de uma carta com diretrizes que buscavam construir uma identidade cúmplice entre os vinte e cinco professores/as de nove países-membros da América Latina.

Uma primeira questão que se colocava era a definição do que é ser cúmplice pedagógico. Dentre as múltiplas respostas colocadas no grupo, podemos sintetizar que ser cúmplice pedagógico, na definição de grande parte dos/as docentes, significa ter o interesse de compartilhar ensinamentos e aprendizagens em torno do coletivo, sem outras intenções que não a ressignificação do trabalho docente em todas as suas nuances. Descartava-se, assim, qualquer intencionalidade articulada a questões de certificação ou ascensão acadêmica; buscava-se uma cumplicidade identificada com o que Freire (1985) defende como caráter político da educação: o trabalho coletivo que reeduca todos os sujeitos e atores envolvidos, quando afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho; as pessoas se educam entre si, mediatizadas pelo mundo” (p. 71).

De acordo com a metodologia proposta pelo coletivo, o diálogo virtual deveria versar sobre as experiências pedagógicas com base no olhar para os seus contextos políticos e as vozes dos/as educadores/as. A conversa internacional entre os/as docentes se apresentou, em meio ao cenário pandêmico, como um espaço de troca de conhecimentos em torno dos desafios e dificuldades dos/as educadores/as latino-americanos/as a partir das diferentes realidades locais.

Desde os primeiros encontros, não se pouparam críticas ao modelo educativo neoliberal. As palavras do professor colombiano Néstor Ramírez reafirmaram que as problemáticas denunciadas pelos/as participantes dos diferentes países possuíam uma base em comum: a imposição de um modelo neoliberal econômico com suas repercussões políticas, ideológicas, sociais, culturais nas diferentes realidades latino-americanas:

Situación que, como ya se ha dicho, ha quedado al desnudo y se ha agudizado aún más. ¿Qué hacer? Como ciudadanos, se debe participar políticamente en la elección de los gobernantes, impidiendo democráticamente el acceso al poder de la vieja clase dirigente, neoliberal y corrupta; y apoyando decididamente y con entusiasmo a los sectores políticos progresistas y alternativos; enemigos del neoliberalismo, la corrupción y amigos de la paz y la democracia (Nestor Rodríguez, apresentação oral).

Ramírez seguiu afirmando que a construção coletiva entre pares internacionais unidos por uma educação dialógica e que busque a redução das desigualdades sociais nos traz possibilidades de frear esse avanço conservador. O Chile, nas vozes de Daniel Rodríguez e Jorge Rivas, continuou no mesmo teor da fala colombiana e apontou



que a valorização do individualismo, em detrimento do sentido de comunidade, incentivado pelo sistema neoliberal, não contribui para o fortalecimento dos laços afetivos, tão basilares em momentos como este, de isolamento social. Manter tais vínculos fraternos entre estudantes e docentes fortalece a luta pela humanização do mundo, que se funda na vocação ontológica dos homens em ser mais, como ensina Freire (1985), ou seja, na capacidade histórica de romper os processos de opressão que afligem milhões de pessoas.

Outras ponderações trazidas pela delegação brasileira ao encontro apontavam:

Qual o potencial dessa crise para ajudar a barrar o projeto neoliberal tão discutido por nós? Múltiplos caminhos se colocam a partir de questões como essa: a prática do ensino remoto nos anos iniciais vai nos conduzir para o home office, como tantos defendem? A privatização da educação, desde a Educação Infantil à Universidade, será finalmente, o projeto vitorioso? Ou essa crise vai nos dar força para construirmos, de fato, a Pedagogia Emancipadora que nos foi ensinada por Freire e tantos/as outros/as educadores/as e pensadores/as latino-americanos/as? (Autor, apresentação oral).

Os questionamentos e as reflexões representadas pelas vozes docentes colombianas, chilenas e brasileiras apostavam que “ensinar exige intervenção no mundo” (Freire, 1996, p. 98) e alimentavam a tradição dos movimentos instituintes de coletivos e redes docentes, a que a iniciativa da Red CREA, a partir do “Cómplices Pedagógicos da Colômbia e América Latina” se filia. Há, pelo menos, quatro décadas, o Movimento Pedagógico da Colômbia criou as Expedições Pedagógicas, que se expandiram por toda a América Latina, estimando-se hoje que cerca de 290 organizações educativas já tenham participado de tais expedições nos diferentes âmbitos: local, regional, nacional e internacional. Construindo uma postura crítica diante dos projetos e de políticas educativas, afinados com a lógica neoliberal, esses coletivos vêm se esforçando para construir as bases de uma Pedagogia Emancipadora e contra-hegemônica que recupere a cosmovisão dos povos originários.

Condicionar a ideia de progresso tecnológico ao progresso social, acima de qualquer interesse econômico, reflexão trazida pela/os docentes mexicanas/os Esperanza Peña, Miguel Pérez e Santiago Moreno, nos remetia às preocupações de Pablo Neruda, em *Terceira Residência*, ao denunciar o consumo exacerbado como forma de opressão e exploração e reafirmar a necessidade de construção de novas relações homem-natureza:

Si bien es necesario marchar en dirección del progreso tecnológico, se requiere que ocurra con propósitos de progreso social con una tendencia hacia la emancipación que se sobrepongan a los intereses mercantiles de cualquier género. En ese sentido es imprescindible dotar a todas las escuelas, docentes y alumnos, con equipos y conectividad; asimismo, atender la formación docente El Movimiento Pedagógico Alternativo busca fortalecer

la comunicación efectiva entre los docentes de Latinoamérica. Cómplices Pedagógicos trabaja arduamente para establecer dicha comunicación em búsqueda de las mejores alternativas pues, consideramos que si bien es importante resaltar y proponer políticas públicas que nos permitan cerrar dicha brecha tecnológica, es más importante resaltar que los docentes participantes em esta complicidad, estemos trabajando para encontrar las mejores estrategias de atención a nuestros alumnos em desventaja social, sobre todo a las comunidades rurales, toda vez que son ellas las que nos permitirán llevar el ritmo de trabajo necesario, generando propuestas de una nueva normalidad (2020, apresentação oral).

Tomando a palavra, a delegação mexicana convocou Paulo Freire para o diálogo trazendo a reflexão sobre a amorosidade, enfatizando a questão das dificuldades das comunidades rurais. Embora não tenha vivenciado momentos como este de pandemia, Freire, por seus ensinamentos, se revela atual quando nos diz que “onde quer que estejam esses oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas esse compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (Freire, 2011b, p.111). Os/as estudantes de comunidades rurais, seja no México, seja no Brasil, são os/as que mais têm sofrido as consequências da falta de conexão à internet e da ausência de ferramentas tecnológicas eficazes para a comunicação entre os/as envolvidos/as no processo educativo. Entendemos as carências que se aprofundam no campo e nas zonas mais empobrecidas da cidade como heranças da colonialidade do poder, do ser e do saber na América Latina (Quijano, 2000), uma vez que os grupos mais vulneráveis são aqueles que foram historicamente subalternizados sob o crivo dos traços étnico-raciais dos povos, impondo uma classificação hierárquica que opera nas diferentes esferas sociais, econômicas e culturais da sociedade latino-americana. Nesse sentido, o caminho da atitude transformadora também passa por práticas humanizadoras galgadas de políticas públicas e programas de inclusão tecnológica para todos/as os/as estudantes, de forma a não alargar a disparidade entre os grupos sociais.

Outro sentimento comum que atravessava as reflexões de várias delegações foi um clima de desânimo e preocupação instaurado a partir do momento em que houve a suspensão das aulas presenciais, seja por precauções sanitárias, seja em função dos desafios de repensar o modelo até então vigente de educação, aquele em que acreditávamos de fato: a educação pela comunicação, partilha e afeto. Se “ensinar exige liberdade e autoridade”, como ensina Freire (1996, p. 78), a evidência da desigualdade social, que foi reafirmada nestes tempos de pandemia, na realidade de todos os países cúmplices, colocou em xeque a proposta de educação *online* como uma nova normalidade, como a grande resposta para garantir uma educação de qualidade para toda a população, reconhecendo nesse modelo uma tentativa de assumir uma lógica reprodutivista<sup>4</sup> que vai na contramão de uma pedagogia

emancipadora e crítica.

Retomando nosso diálogo com Neruda, entendemos que o poeta tem muito a contribuir com movimentos instituintes como o “Cómplices Pedagógicos”. Desejando saúde para todos/as baseado numa alimentação composta pelos frutos germinados pela terra, o poeta chama a atenção para a responsabilidade da educação nesse processo: as escolas te dizem saúde<sup>6</sup>. No período pandêmico, ter saúde e tomar os cuidados necessários para não se contaminar implica, além da garantia dos direitos, que deveria atender a toda a população, de uma boa alimentação, de condições sanitárias, dentre outras, implica igualmente o combate à desinformação. Ter acesso aos protocolos da ciência, lutar contra a disseminação de discursos de ódio, contra o anti-intelectualismo, a anti-ciência, e até mesmo anti-Paulo Freire, foram bandeiras comuns que circularam nas falas dos/as docentes em diálogo. As munições das armas do povo estiveram alinhadas a uma Pedagogia da Autonomia (Freire, 1996), reivindicando políticas públicas afirmativas e de inclusão contra as desigualdades sociais e contra toda forma de discriminação e opressão. A vontade do poeta de formar um “colar de mãos” nunca esteve tão presente.

### **Os comentários no Facebook<sup>7</sup>: múltiplas vozes num movimento dialógico e alteritário que refrataram muitos sentidos**

O evento de junho/2020, que reuniu docentes representantes dos nove países participantes na plataforma do Facebook com o objetivo de responder a questões: “Como tem sido a experiência dos/as educadores/as participantes nas chamadas salas de aula virtuais?” e “Como você se sente enquanto docente latino-americano/a nesses momentos?”, produziu reverberações tais que, em março de 2021, oito meses depois, a mesma página contava com 1.241 comentários e, 4,1 mil visualizações, instigando a compreender esses discursos frente ao contexto social e político, em busca de construir uma pedagogia emancipadora



*Figura 1. Print da reunião no Facebook do evento: Retos y Desafios de los Maestros en Médio de la Pandemia, pertencente a red de coletivos “Cómplices Pedagógicos”.*

Para pensar essas narrativas, buscamos interlocução nos estudos de Bakhtin e seu círculo, entendendo que o diálogo e a ação coletiva são formas de romper com o projeto neoliberal que se revela ainda mais devastador para os países mais pobres. Pensar as Ciências Humanas com Bakhtin é corroborar que as Ciências Humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não uma coisa muda ou um fenômeno natural, e que é o homem em sua especificidade humana que sempre exprime a si mesmo, isto é, cria novos textos. Com os estudos bakhtinianos e do seu círculo, entendemos que esses textos estão na vida, seja no discurso oral, no texto escrito e no posicionamento perante o mundo; com o objetivo de pensar um pouco esses textos é que trazemos para este diálogo os comentários de professores e estudantes participantes do evento “Cómplices Pedagógicos”. Posicionar-se frente aos acontecimentos do mundo e proclamar a sua palavra é fazer ressoar novos sentidos e assim reinventara vida, como diz a participante Sherazada:

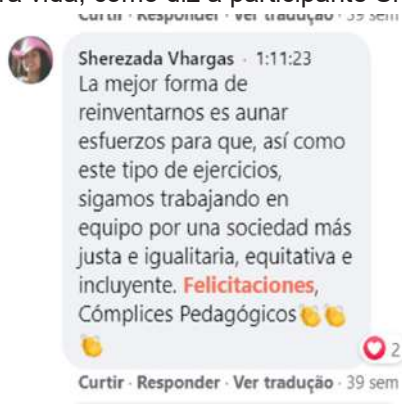


Figura 2. Print do comentário no Facebook do “Cómplices Pedagógicos”.

O *print* acima faz parte dos comentários publicados na página do Facebook durante o evento e traduz o quanto esse movimento de união entre os povos foi e continua sendo muito importante não apenas para os/as docentes envolvidos/as, mas como movimento de luta por uma sociedade menos desigual. É no diálogo único, proclamado na narrativa de cada docente, que percebemos o quanto a história de um/a dialoga com a história de muitos/as outros/as docentes não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina – e esses movimentos nos aproximam e nos fortalecem. Para Bakhtin (2010), é “apenas de dentro da minha participação que a função de cada participante pode ser compreendida” (p. 72); participar coletivamente permite ao sujeito compreender o lugar do outro e assim pensar sobre si mesmo. É no diálogo com o outro que tomamos consciência da vida e das relações com o mundo e com os outros sujeitos: “a única forma adequada de expressão verbal da

autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo” (p.348). E é esse diálogo inconcluso com o outro que permite ao homem/mulher aplicar-se e replicar-se totalmente na palavra, como tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal, e que pode contribuir para a libertação das relações autoritárias de um projeto neoliberal que vem tentando calar a todos/as, principalmente aos/às docentes.

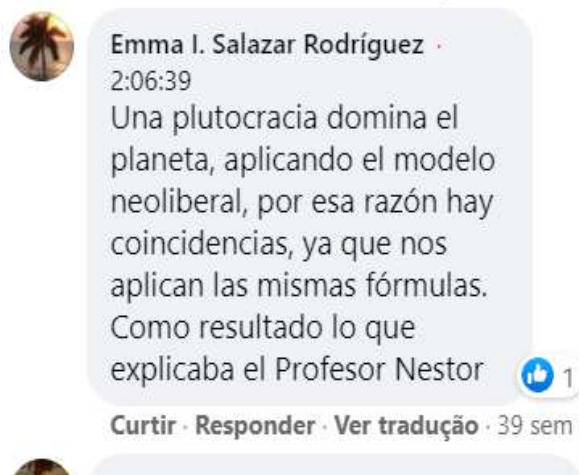


Figura 3. Print dos comentários no Facebook “Cómplices Pedagógicos”.

Na postagem acima, a professora Rodriguez denuncia que a forma de governo que vem dominando o planeta é a plutocracia, dando aos mais ricos o poder das decisões do mundo e todos os privilégios, e que a democracia vem sendo massacrada. Com Bakhtin, compreendemos o movimento polifônico que cada texto pode nos apresentar, entre outras leituras possíveis, e o quanto o discurso de um/a professor/ apode contribuir para fortalecer outros/as professores/as frente a esse cenário de horror que tenta calar outras vozes e *monologizar* a palavra em um único discurso neoliberal. Entendemos em diálogo com os estudos bakhtinianos, que precisamos nos colocar à escuta do texto da vida, porque é no caminhar com os outros que a palavra vai ganhando força e assumindo o seu posicionamento ético frente ao mundo.

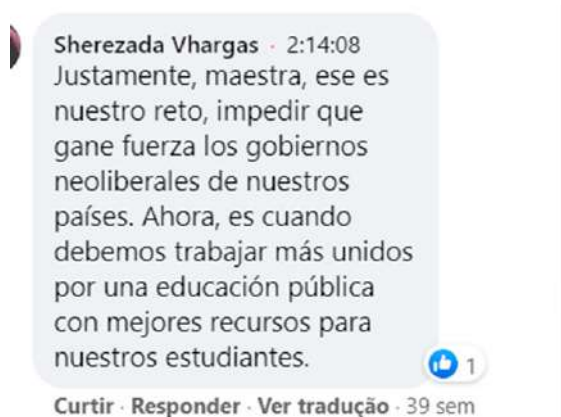


Figura 4. Print dos comentários no Facebook do “Cómplices Pedagógicos”.

As palavras da participante Sherazada Vhargas nos comentários do evento *online* nos permitem refletir que este é o nosso maior desafio: “impedir que gane fureza los gobiernos neoliberales”, e para isso “debemos trabajar más unidos por una educación pública con mejores recursos para nuestros estudiantes”. Além da preocupação com as políticas autoritárias instauradas que dão pouca voz aos/as professores/as, outra preocupação que esteve presente nesses encontros foi com os/as estudantes. Para a professora Socorro De la Guerra,

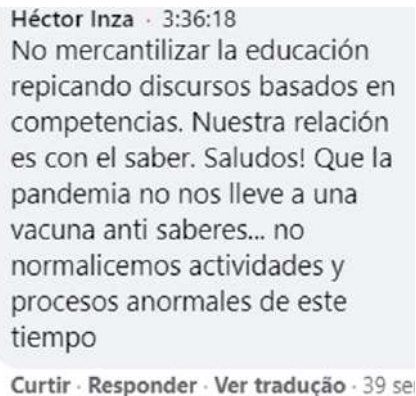


Figura 5. Print dos comentários no Facebook do “Cómplices Pedagógicos”.

Essa preocupação se volta, sobretudo, para os/as jovens que não têm acesso às tecnologias digitais e à internet e que precisavam participar das aulas e se viam impossibilitados de estudar. Para Bakhtin (2017), o dever é um ato meu inclusive

o pensamento e o sentimento, e posicionar-se eticamente perante as situações de exclusão que vimos presenciando no Brasil e nos países latino-americanos, que se agravaram durante a pandemia da covid-19, é um movimento responsivo frente ao outro e a mim mesmo. A preocupação com os/as estudantes foi um discurso que atravessou todo o encontro.

Como professores/as, entendemos que movimentos como esses de proclamar a palavra em defesa dos/das estudantes, sejam eles/as crianças, jovens ou adultos, faz parte de nossas lutas cotidianas. Para o/a professor/a, preocupar-se com o/a aluno/a é preocupar-se consigo. Muito antes de essa pandemia acontecer, muitos/as docentes já reivindicavam o acesso digital de forma democrática para os/as estudantes. Estudos de Nelson Pretto (1998), há duas décadas, vêm apontando para a necessidade de uma legislação forte que garanta o acesso digital a toda a população que não tem poder aquisitivo para ingressar no mundo da comunicação *online*. No Brasil, em julho de 1997, foi aprovada a Lei nº 9.472, que ficou conhecida como a Lei Geral de Telecomunicações (LGT), que instituiu um fundo para a universalização de serviços. No entanto, apesar de aprovada a lei, a existência desse fundo ainda é uma utopia distante, mas, se fosse regulamentado, serviria para viabilizar o acesso de estudantes das classes populares ao conteúdo digital em tempos de crises de saúde pública, como a que o país vem enfrentando no contexto atual. Para Pretto (1998), “não precisamos de internet nas escolas, mas sim de escolas na internet. Parece uma diferença pequena, mas não é! É uma diferença básica de concepção. Fortalecer as culturas locais e disponibilizá-las na rede mundial é fortalecer o cidadão” (p. 1). Nesse mesmo viés de pensamento, Hector Inza reivindica:



Héctor Inza · 3:36:18  
No mercantilizar la educación repicando discursos basados en competencias. Nuestra relación es con el saber. Saludos! Que la pandemia no nos lleve a una vacuna anti saberes... no normalicemos actividades y procesos anormales de este tiempo

Curtir · Responder · Ver tradução · 39 se

*Figura 6. Print dos comentários no Facebook do “Cómplices Pedagógicos”.*

“Que a pandemia não nos leve a uma vacina antissaberes” – a crítica de Hector a um currículo baseado em competências e não na construção de saberes aproxima



nossas lutas latino-americanas por uma educação libertadora, uma vez que o projeto defendido pela nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC-, proposta pelo Ministério da Educação, também se estrutura com base nas habilidades e competências e subalterniza as preocupações com a produção de um conhecimento que valorize a vida, a saúde da população e o bem-estar de alunos/as e professores/as. Por esse motivo, encerramos este artigo trazendo para este diálogo as palavras de Doris Sol, porque concordamos que os encontros trouxeram a “oportunidade de repensarmos, como docentes, uma docência criativa e uma escola contextualizada”.



Figura 7. Print dos comentários no Facebook do “Cómplices Pedagógicos”.

### Algumas considerações finais

*Vamos, poema de amor, levanta-te do meio de vidros partidos, porque chegou a hora de cantar. Ajuda-me, poema de amor, a restabelecer a integridade, a cantar sobre a dor. É verdade que o mundo não se limpa de guerras, não se lava de sangue, não se corrige do ódio. É verdade. Mas é igualmente verdade que nos abeiramos de uma evidência: os violentos refletem-se no espelho do mundo e o seu rosto não é belo, nem para eles mesmos. Continuo a crer*



*na possibilidade do amor. Tenho a certeza  
do entendimento entre os seres humanos,  
conseguido sobre as dores, sobre o sangue  
e sobre os vidros partidos.*

(Pablo Neruda)

Aprendemos como poeta que o “mundo não se limpa de guerras, não se lava de sangue, não se corrige do ódio”, mas que precisamos acreditar na possibilidade do amor, no entendimento entre humanos e assim continuar lutando por dias melhores e por um mundo melhor. Para Freire (1996), “. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, nosso papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências” (Freire, 1996, pp. 76-77).

O “Cómplices Pedagógicos”, a partir do I Diálogo Internacional de Saberes e Aprendizagens, vem permitindo aos/às docentes envolvidos/as pensar que “não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações” (Krenak, 2019, p. 16), mas juntos/as podemos refletir e refratar novos olhares para o momento pandêmico. Os sentidos que foram construídos por docentes em diálogo com as relações estabelecidas não apenas nos encontros das redes e coletivos docentes, mas também nos diferentes diálogos que produzimos uns/umas com os/as outros/as, com o cotidiano em que cada um/a está inserido/a e com os acontecimentos do mundo, se traduzem em cada enunciado proclamado, levando-nos a constatar que a compreensão está na vida e que o silêncio é imposto pelo poder. Em conversa com os/as docentes e com suas experiências em tempos de pandemia, percebemos, com a ajuda de Freire (1996), que “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele/ela, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele/ela” (pp. 127-128).

Portanto, os encontros com os/as professores/as dos nove países participantes contribuem para pensar que a situação política vivida por cada um/a de nós, independente do país em que residimos, precisa ser denunciada, entendendo que não é possível pensar na educação sem um posicionamento político e ético. Assim, esses espaços de diálogo atuam como espaços-tempos de resistência, mas também de resiliência, não apenas para os/as envolvidos/as, mas para todos/as que tiveram e ainda terão acesso às discussões que resultaram desse movimento de interlocução, contribuindo para novos ecos.

## Notas

<sup>1</sup> Institución      Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro <https://orcid.org/0000-0003-2547-7764> Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu) em Processos de Formação e Desigualdades Sociais (FFP / UERJ),

integrante do Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Memórias, Formação Docente e Relações Étnicas (ALMEFRE) vinculado à Vozes da Educação: Memória: : (s), História (s) e Formação de Professores / as, também participa do Observatório de Carnaval do Museu Nacional da UFRJ, vinculando-se ao Laboratório de Estudos do Discurso, à Imagem e Som (LABEDIS) e a um Laboratório de Arte Carnaval (LAC) vinculada ao Instituto de Artes da UERJ. Especialista em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras pelo IFRJ / SG (2019). Possui Graduação Plena em História pela FFP / UERJ (2018). Atualmente é Professor Professor de História, Filosofia e Projeto de Vida do Colégio Auxiliadora e Professor Professor de História, Cidadania e Diversidade Religiosa, História, Geografia, Turismo e Meio Ambiente da Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Secretaria Municipal de Magé na Secretaria Municipal de Magé. Áreas de interesse: História Pública, Educação Histórica, Escolas de Samba, Culturas Afro-Brasileiras e Africanas

<sup>2</sup> Institución Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Formação de Professores <https://orcid.org/0000-0003-1434-7796> Professorar Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pós-doutorado no Instituto Politécnico de Leiria, Portugal e na Faculdade de Educação - Unicamp. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003) Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1994) Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Barra do Piraí (1982), Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Proscientista, professora do Mestrado e do Doutorado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais, Líder do Grupo de Pesquisa Vozes da Educação: memórias, histórias e formação docente. Coordenadora da Pesquisa sobre Alfabetização, memória e formação de professores e relações étnicorraciais (ALMEFRE). Coordenadora do grupo de pesquisa Rede de professores que estudam e narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita (REDEALE) Pesquisadora do Grupo de Alfabetização de classes populares, da Universidade Federal Fluminense. Interesse-me pelos seguintes temas: cotidiano escolar, formação de professores, memória e história, alfabetização e relações étnico-raciais. A pesquisadora é mãe de dois homens, Rodrigo e Rafael, e também é integrante da Ala das Baianas da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, desde 2014.

<sup>3</sup> Institución Universidade do Estado do Rio de Janeiro <https://orcid.org/0000-0002-1266-1354>

Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil). Conselho Educacional da Rede Municipal de Ensino de São Gonçalo, RJ. Professor por dois anos de Iniciação ao Ensino Fundamental da Fundação Municipal de Educação (FME) em Niterói, RJ, Brasil.

<sup>4</sup> Os encontros aconteceram de março a dezembro de 2020, às sextas-feiras, com três horas de duração, em 18 encontros virtuais, envolvendo a participação ativa de mais de 50 professores/as da região e um público que ultrapassou 500 visitas em cada ciclo. A cada sexta-feira, apresentaram-se as delegações de dois países, em uma dinâmica que envolvia uma breve apresentação imagética do país, a discussão sobre a temática proposta e encerrava-se com um destaque ou uma atividade representante da cultura local.

<sup>5</sup> Galzo, Wesley. (2021, 30 março). Brasil lidera número de mortes diárias por Covid-19 no mundo em março. *CNN Brasil*. <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2021/03/30/brasil-e-o-pais->

que-mais-registra-mortes-diarias-por-covid-19-em-marco

<sup>6</sup> Importante dizer que essa preocupação não significa uma defesa pela abertura das escolas durante a pandemia, mas sim com a legitimação de modelos de educação inspirados em redes de perspectiva neoliberais, como homeschooling, que a educação remota poderia contribuir para naturalizar.

<sup>7</sup> Cutbogota Cundinamarca. (2020, 26 junho). *Retos y desafíos de los maestros en medio de la pandemia*. Facebook. <https://www.facebook.com/cutbogotacundinamarca/videos/611379559486347>.

## Referências

- Albino Gabriel Sánchez. (2020, 23 junho). *Carta de bienvenida para el diálogo*. Destinatário: Delegação brasileira.
- Bakhtin, M. (2010). *Estética da criação verbal*. (5. ed). WMF Martins Fontes.
- Bakhtin, M. & Volochinov, V. (2014). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. (6 ed). Hucitec.
- Bakhtin, M. (2017). *Para uma filosofia do ato responsável*. Pedro & João.
- Bertussi, L. T. A poesia de Pablo Neruda: vanguarda, modernismo e regionalidade. *Antares*, n. 3, p. 113-128, jan./jun., 2010.
- Freire, P. (1993). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. (25. ed). Paz e Terra.
- Freire, P. (2011a). *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. (51. Ed.) Cortez.
- Freire, P. (2011 b) *Educação e mudança*. (92. ed. rev. e atual.) Paz e Terra.
- Freire, P. & Macedo, D. (2013). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. (Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 6. Ed.). Paz e Terra.
- Galeano, E. (1987). *Veias continuam abertas na América Latina*. Entrevista concedida a Mario Augusto Jakobskind. [www.outerspace.com.br](http://www.outerspace.com.br).
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Red iberoamericana demaestros. (2020). *Quem somos*. <http://rediberoamericanademaestros.com/>
- Neruda, P. (2007). *Terceira residência*. (Trad. José Eduardo Degrazia). L&PM.
- Pretto, N. (1998, 11 maio). Tecnologia e Educação. *Gazeta Mercantil*, <https://egroupware.ufba.br/~preto/textos/gazemai.htm>.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, 11, (2) 342-388.
- Santos, B. de Sousa. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Almedina.



# Serendipia y reconfiguración en las universidades argentinas. Tránsitos reticulares y mixtura en experiencias formativas situadas

## Serendipity and reconfiguration in Argentine universities. Interwoven practices and blending in situated formative experiences

Carmen Belén Godino<sup>1</sup>  
Jaquelina Edith Noriega<sup>2</sup>

### Resumen

En este artículo nos interesa compartir reflexiones a propósito de una imagen que colabora a situarnos tanto en la actualidad como en el momento de inicio de la pandemia: universidades convulsionadas.

El entramado del artículo se construye en base a interrogantes que surgen en relación con algunas de las certezas que sostenían las prácticas formativas en la universidad, previo al aislamiento y distanciamiento como medidas de prevención y expansión del virus, también a incertidumbres que condicionaron el nuevo escenario, a nuevos significados construidos en base al “retorno a la presencialidad”.

Los análisis que presentamos se enmarcan en determinados atravesamientos institucionales que, como docentes de una universidad nacional de gestión pública, vivenciamos durante los años 2020 y 2021 pensando, diseñando, construyendo y poniendo en acto distintas propuestas de formación alternativas. Estas experiencias que se fueron hilando en pleno proceso de pandemia, en búsqueda de pistas que orientarán el accionar en el nuevo panorama social, son la urdimbre que otorga sentido y basamento a muchas de nuestras prácticas actuales, las que se perfilan bajo las coordenadas de un 2022 diferente y complejo.

Estas experiencias avivaron reflexiones enriquecedoras en el marco de esos “tránsitos

reticulares” que habilitaron nuevas conexiones, nuevas miradas, nuevos saberes en escenarios que se dibujan cada vez más mixturados.

**Palabras clave:** Universidad, Experiencia pedagógica, mixtura, pandemia, pospandemia.

### **Abstract**

In this article we intend to share reflections about an image that situates us both today and at the start of the pandemic: convulsed universities.

This article is based on questions arising from some of the certainties that supported the training practices prior to the confinement and social distancing measures to avoid the spread of the virus, and also from the uncertainties that conditioned the new scenario, and from the new meanings built around the “return to face-to-face attendance”.

The analyses we present are framed within certain institutional crossings that, as professors of a national public university, we experienced during the years 2020 and 2021, thinking, designing, developing and implementing different alternative training proposals

These experiences, which were spun in the midst of the pandemic in search of clues that would guide our actions within the new social panorama, constitute the warp that gives meaning and rationale to many of our current practices, which are delineated in a different and complex 2022.

These experiences have sparked enriching reflections within the framework of these “interwoven practices”, which have enabled new connections, new views, new knowledge in scenarios that are increasingly blended.

**Key words:** University, teaching experience, blending, pandemic, post-pandemic.

### **Resumo**

Neste artigo nos interessa compartilhar reflexões a propósito de uma imagem que colabora para situarmos tanto na atualidade quanto no momento de início da pandemia: universidades convulsionadas. Essa imagem nos acompanha para ilustrar as mudanças bruscas e inesperadas que vivenciamos/experimentamos quem formam parte das universidades argentinas. Serendipidade e novas configurações, caminho inexorável da pós -pandemia. O entremeado do artigo se constrói com base nos interrogantes que surgem em relação com algumas certezas que sustentam as práticas formativas, prévio ao isolamento e distanciamento como medidas de prevenção e expansão do vírus, também as incertezas que condicionaram o novo cenário, a novos significados construídos em base ao “retorno ao ensino presencial”. Identificaremos quais as novas demandas que são registradas nas instituições

universitárias perante a situação convulsionada que ainda transitamos. As análises que apresentamos se enquadram em determinados atravessamentos institucionais que, como docentes de uma universidade nacional de gestão pública, vivenciamos durante os anos 2020 e 2021 pensando, planejando, construindo e colocando em prática distintas propostas de formação alternativas tendentes a: a criação de uma carreira de pós-graduação destinada a docentes universitários/as, focalizada na formação pedagógica em cenários digitais e ao acompanhamento das trajetórias educativas de estudantes universitários/as; o planejamento e desenvolvimento de vários cursos de pós-graduação referidos à formação de pesquisadores/as para o desenvolvimento social que adotaram a modalidade virtual; a conformação de uma rede acadêmica e a realização de um evento científico que recolheu experiências de investigação e docência durante a pandemia em universidades de sete regiões distintas do país. Estas experiências que foram tecendo-se em pleno processo de pandemia, em busca de sinais que orientarão o acionar no novo panorama social, são a trama que outorga sentido e base a muitas das nossas práticas atuais, as que se perfilam sob as coordenadas de um 2022 diferente e complexo. Essas experiências avivaram reflexões enriquecedoras no marco desses “trânsitos reticulares” que habilitaram novas conexões, novos olhares, novos saberes em cenários que se desenham cada vez mais misturados.

Fecha de recepción: 02/12/2022  
Fecha de evaluación: 07/02//2023  
Fecha de evaluación: 13/03/2023  
Fecha de aceptación: 26/02/2023





## Introducción

En este artículo nos interesa compartir reflexiones a propósito de una imagen que colabora a situarnos tanto en la actualidad como en el momento de inicio de la pandemia: universidades convulsionadas. Esta imagen nos acompaña para ilustrar los cambios bruscos e inesperados que vivenciamos quienes formamos parte de las universidades argentinas. Serendipia y nuevas configuraciones, camino inexorable de la pospandemia.

El entramado del artículo se construye en base a interrogantes que surgen en relación con algunas de las certezas que sostenían las prácticas formativas, previo al aislamiento y distanciamiento como medidas de prevención y expansión del virus, también a incertidumbres que condicionaron el nuevo escenario, a nuevos significados construidos en base al “retorno a la presencialidad”. Nos detenemos a mirar cuáles son las nuevas demandas que se registran en las instituciones universitarias frente a la situación convulsionada que aún transitamos.

Los análisis que presentamos se enmarcan en determinados atravesamientos institucionales que, como docentes de una universidad nacional de gestión pública<sup>3</sup>, vivenciamos durante los años 2020 y 2021 pensando, diseñando, construyendo y poniendo en acto distintas propuestas de formación:

-la creación de una carrera de posgrado destinada a docentes universitarios/as focalizada en la formación pedagógica en escenarios digitales y al acompañamiento de las trayectorias educativas de estudiantes universitarios/as. Esta propuesta fue construida durante el 2020 a demanda de una joven y pequeña universidad pública de la misma provincia de San Luis. Adoptó el formato de una Diplomatura Académica de Posgrado completamente a distancia. Su primera cohorte fue desarrollada durante el 2021 y la segunda cohorte inició en el presente 2022. Es decir, que fue gestada, aprobada y desarrollada en plena pandemia e inclusive se encuentra en desarrollo en el periodo actual de pospandemia.

-La planeación y desarrollo de varios cursos de posgrado referidos a la formación de investigadores/as para el desarrollo social que adoptaron una modalidad virtual. Estas experiencias se dieron consecutivamente durante el 2020 y el 2021. Fueron demandadas por el rectorado de una Universidad Nacional del norte argentino e involucraron aproximadamente a 200 investigadores/as distribuidos en 4 cursos de posgrado.

- La conformación de una red académica que se encuentra en proceso de formalización. Esta red nuclea unos/as 70 investigadores/as de universidades nacionales de siete regiones distintas de la República Argentina (Litoral, Noreste, Patagonia, NOA, Cuyo, Provincia de Buenos Aires, Capital Federal). La convocatoria y primeras acciones de esta red fueron realizadas durante el 2020 y coordinadas por nuestro equipo de la UNSL. Los desafíos de la universidad en pandemia y pospandemia fue

el tema primordial que permitió la reunión de importantes equipos de investigadores/as de amplia trayectoria y reconocimiento a nivel nacional.

- La realización de un evento científico que nucleó a los/as integrantes de la red antes mencionada y que recogió experiencias de investigación y docencia durante la pandemia en universidades de estas siete regiones distintas del país. Como producto de estas jornadas de debate, diálogo e intercambios se encuentra en proceso de edición una producción académica en formato E-book que alberga gran parte de lo trabajado.

Estas experiencias, que se fueron hilando en pleno proceso de pandemia, en búsqueda de pistas que orientaran el accionar en el nuevo panorama social, son la urdimbre que otorga sentido y basamento a muchas de nuestras prácticas actuales, las que se perfilan bajo las coordenadas de un 2022 diferente y complejo.

En este marco, estas acciones realizadas se constituyen en respuestas contextualizadas a los nuevos escenarios, que surgen de la demanda de la comunidad académica, las que han manifestado la necesidad de contar con mayores herramientas para mejorar las prácticas de enseñanza, de investigación, de vinculación entre pares, de circulación de conocimientos, atentas a las problemáticas y desafíos que se presentan cotidianamente.

La pandemia, analizada como un fenómeno inesperado, y en el marco de inmensas transformaciones de la vida cotidiana a escala mundial, aceleró la llegada de ciertos cambios y modificaciones en las universidades que afectaron a todos/as los/as sujetos que en ellas habitan. La cotidianidad conocida se vió alterada por la irrupción de la virtualización de las prácticas tanto de docencia, como de investigación y precipitó la emergencia de nuevos problemas y necesidades que debieron y deberán ser resueltas. La situación nos empujó a repensar profundamente nuestras prácticas profesionales y a encontrar, sin buscarlo tan nítidamente, caminos posibles que colaboraron a reconfigurar las instituciones universitarias.

Los nuevos modos de comunicación a través de diferentes plataformas, y las renovadas demandas de los/as estudiantes, explican que los/as docentes nos encontremos en la búsqueda de propuestas innovadoras, que trasciendan los enfoques tradicionales, y que nos permitan dar respuestas ajustadas a las nuevas modalidades y necesidades.

### **1. Universidades convulsionadas: rasgos que caracterizaron las prácticas durante los años 2020 y 2021**

Las Universidades se vieron convulsionadas durante el inicio de la pandemia, frente al gran desafío que implicó la “continuidad pedagógica”, reto que asumieron sin ninguna duda, las instituciones del Nivel Superior, en pos del sostenimiento de

las trayectorias formativas de la población estudiantil. Creemos que aún, habiendo pasado ya más de dos años de dicha situación, nos encontramos en un período de análisis, debate y toma de decisiones en pos de las nuevas configuraciones que adoptarán las universidades. Tal como lo sostiene Sánchez Martínez (2022):

La pandemia del Covid-19 ha sido un enorme desafío para la educación. La reacción inmediata, en todos los niveles, fue la de pasar, sin solución de continuidad ni preparación previa alguna, de la enseñanza presencial a la enseñanza online, o dicho con mayor precisión, a una enseñanza remota para navegar en la emergencia (p. 148).

El año 2020 estuvo signado por el impacto que ocasionó la irrupción de la pandemia, ello generó asombro, estupor, angustia y desestabilización. La ausencia de experiencias anteriores, que pudieran tomarse como ejemplo, dificultó aún más la tarea de brindar respuestas rápidas y adecuadas a la gravedad de la contingencia. Las universidades se cerraron, estudiantes y docentes debimos confinarnos, la vida académica tal como la conocíamos desapareció abruptamente. Comenzaron a ensayarse nuevos modos de “hacer universidad”, de habitar la universidad, de sostener la institución más allá de sus paredes, del espacio físico, de la existencia material. Los/as académicos/as debimos tomar la difícil decisión de continuar con el dictado de clases y con los procesos de investigación, a pesar de la incertidumbre y la preocupación sanitaria generalizada. Desarticulados como colectivo, desorientados por la magnitud de la situación sin precedentes, asistimos a debates de distinta índole, algunos generados por estamentos del gobierno central, por organismos internacionales, por universidades, por académicos reconocidos y también por las asociaciones sindicales de docentes universitarios, quienes cumplieron un papel preponderante en la discusión sobre las condiciones laborales del sector. Lejos de estar cerrados, estos debates e intercambios, aún continúan con relativa vitalidad (Noriega, 2022).

El año 2021 ya nos encontró diferente. Sentíamos que habíamos atravesado un año de mucha demanda, de mucha espera por parte de todos/as las que formábamos la universidad. Sentimos, a pesar de los inconvenientes que fuimos teniendo, que nos habíamos abrazado a un proyecto en común, que de alguna forma, volvíamos a ser institución en el sentido más trascendente del término: institución que cobija, que aloja, que espera a los que llegan, y acompaña a los/as que están.

Estos vínculos entre académicos/as fueron fundamentales para el tránsito de la pandemia, se erigieron como un modo de sobrepasar la fragmentación, la desconexión, la separación y la estructura piramidal que ofrece la universidad como modo institucional tradicional de existencia y la pandemia como imposibilidad de encuentro físico. Revalorizamos en tal sentido la importancia del trabajo en red en la universidad, el que necesariamente se materializa en grupos, en masa crítica, amparada, alojada en las sinergias, en los procesos negociadores, en los acuerdos y también

desacuerdos (Noriega y Naidorf, 2022).

Presentamos a continuación algunos rasgos que configuraron a las Universidades Nacionales (UNN) durante los dos años del contexto de pandemia (2020 y 2021). Durante dicho período las UNN realizaron tareas de docencia, enseñanza y aprendizaje e investigación con estrategias comunes tales como (Noriega, 2022):

Instancias de acompañamiento, asesoramiento y asistencia a docentes y estudiantes sobre el uso de plataformas; asistencia en la migración de asignaturas presenciales a entornos virtuales; capacitación docente en uso de Aulas Virtuales en Moodle; elaboración de materiales educativos especialmente diseñados para la virtualidad; modificación de los modos de evaluación; gran avance de las áreas de Educación a Distancia y virtualidad, grandes avances en la estructuración, refuncionalización, priorización, adquisición de equipamientos, incorporación de recursos humanos capacitados, entre otros. Algunas universidades crearon dentro de sus organigramas institucionales coordinaciones para la educación virtual, sumando espacios para la formación en educación virtual; ampliación de materiales virtuales y online en bibliotecas; bonificación (tanto para docentes como para estudiantes) de acceso a datos móviles mediante sistema de becas; comunicación en línea: elaboración de nuevos circuitos para el envío y validación de documentación de estudiantes y docentes; ajuste adecuado a las diferentes tipologías de asignaturas; actividades orientadas a generar puentes entre lo presencial y lo virtual; las universidades, los rectorados, solicitaron investigación sobre la temática del COVID y su impacto en la docencia, la investigación, la extensión y la gestión; actividades de voluntariado en la emergencia sanitaria.

Un programa muy importante para las Universidades Nacionales (UNN) por el cual recibieron partidas presupuestarias para el apoyo a las actividades antes mencionadas, fue el Plan Nacional de Virtualización de la Educación Superior (PLAN VES) aprobado mediante Resolución 2020-122- SECPU#ME, de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. Este programa impulsó y posibilitó la formación de recursos humanos en educación virtual, la compra de bienes y la contratación de servicios.

Las UNN de Argentina contaban con experiencias de incursión en la virtualidad previas a la pandemia, y esas experiencias fueron retomadas, capitalizadas inteligentemente durante el caótico período. Esas experiencias fueron importantes a la hora de encarar el armado de aulas virtuales, la priorización de contenidos, el uso de herramientas informáticas, las decisiones importantes sobre los tiempos en las propuestas pedagógicas y didácticas. Tiempo de extraordinario aprendizaje colectivo entre pares, intergeneracional, etc. pues lo que para algunos/as era novedoso y desconocido para otros/as era parte de su tarea diaria de enseñar. Esa dinámica de

cooperación consiguió de alguna manera que algo de lo que era “hacer universidad” antes de la pandemia siguiera presente y se redimensionara.

Las experiencias formativas que mencionamos en la introducción del artículo se generaron en el marco de las mencionadas alteraciones. El contexto de emergencia, como bien sostuvimos al principio, colaboró con la construcción colectiva de inéditos espacios, ya que, como lo afirman Ozollo y Naranjo (2020) “la educación es vínculo (...) es actuar dialógicamente desde y con el otro” (p. 1). Y nosotras, docentes de una UNN, decidimos volver a encontrarnos para dialogar sobre las vicisitudes de la formación en tiempos de pandemia.

Decimos entonces, que estos dos años que vivenciamos en tiempos cronológicos, se convirtieron en tiempos de nuevos aprendizajes de todo orden, aprendizajes generales de la vida que, constantemente inundaban los ámbitos académicos, porque vivir se transformó en un desafío; aprender a convivir con el virus, a conocer cuáles eran las mejores estrategias que impedían su contagio, las mejores estrategias para cuidarnos y seguir siendo una comunidad, una comunidad que tenía que volver a reencontrarse tanto en lo que teníamos de común como en lo que nos diferenciaba.

En el marco del proyecto de investigación de la universidad a la que pertenecemos, desarrollamos un trabajo de indagación con estudiantes de los primeros años de formación docente que habían iniciado sus carreras o que habían vuelto a carreras ya iniciadas (en años anteriores a la pandemia) durante estos dos años (2020-2021). Una de las expresiones más significativas de los/as estudiantes hacía referencia precisamente a la idea de preocupación constante por parte de los/as profesores/as por la continuidad de sus estudios, y frente a esa preocupación desplegaron un sin fin de estrategias tendientes al acompañamiento de las trayectorias formativas.

Estos son algunos de los rasgos que se incorporaron a la vida universitaria durante los dos primeros años de pandemia, y que continúan, quizá, con nuevas pinceladas a partir del año 2022.

## **2. Estrategias de movilización del conocimiento. Construcción de experiencias de formación situadas**

Como bien explicitamos en un principio, el contexto de pandemia colaboró (luego de un período podríamos decir de reconocimiento de nuevas orientaciones en un mundo despojado de “pistas”) con la construcción de ciertas propuestas de formación que diseñamos como docentes universitarias en el marco de la convulsionada situación social. Nos aunaba el poder pensarnos como profesionales de la educación atravesadas por ciertos desafíos institucionales, pero al mismo tiempo, nos potenciaba uno de los principios orientadores del proyecto al cual pertenecemos, relacionado con la capacidad de producción y movilización del conocimiento (Naidorf y Alonso, 2018).

Sabíamos que eran tiempos para seguir construyendo junto a otros/as inmersos/as en la misma situación. Situación caracterizada por el despliegue de “recorridos reticulares”, retomando a Ramos Torres (1999) hacemos hincapié en los planteos acerca de las vinculaciones entre el tiempo y el espacio en la llamada Sociedad del conocimiento (análisis que desprende a partir de la minuciosa lectura del libro de Manuel Castells<sup>4</sup>). Dice Ramos Torres (1999): “El nuevo espacio doblemente dominante es el espacio de los flujos, definido como ‘la organización material de las prácticas sociales en tiempo compartido que funcionan a través de los flujos’ (p. 380). Es decir, cada uno/a de las personas que formamos parte de las experiencias que describiremos en mayor profundidad en los párrafos siguientes, nos fuimos convirtiendo en nodos en el marco de redes de funcionamiento que se potenciaron aún más en el contexto de pandemia, y los flujos desarrollados en dichas redes enriquecieron los espacios reticulares compartidos.

Sostenemos que el eje transversal de todas las experiencias formativas se relaciona con la idea de vincular prácticas de enseñanza en el cuarto nivel, con propuestas de intervención institucional que tienen por propósito, a partir de la construcción de un diagnóstico situado, aportar ideas para la mejora y abonar la participación comprometida de diversos actores.

Desde un principio, analizamos los requerimientos (de las universidades) como demandas institucionales, diferenciándolas de lo que se entiende por encargo (Ardoino, 1981). Este claro posicionamiento habilitó a que dichas demandas se convirtieran en un desafío de formación, construyendo propuestas que colaboraran con repensar las prácticas de enseñanza y de investigación en sus respectivos contextos universitarios. Repensar estas prácticas, y los discursos que en su derredor se estructuran, en el marco de estos recorridos, posibilitó intervenir en los microespacios institucionales de pertenencia de cada uno/a de los/as profesionales que participaron.

Estas acciones de intervención surgen como estrategias de movilización del conocimiento desde el proyecto de investigación que integramos. Es decir que, lejos de representar acciones aisladas, se entrelazan bajo ejes comunes y compartidos con otros/as investigadores/as. La elección de las estrategias óptimas, de acuerdo a cada contexto y diagnóstico, son el resultado de más de 20 años de investigación, que ahora ponemos al servicio de quienes lo necesiten. Así, la investigación y la intervención se entretejen conformando un bucle recursivo que desencadena -en este caso- procesos de formación en el cuarto nivel.

Tal como afirma Virginia Schejter (2005):

Interviniendo va a ponerse en juego todo lo que no sabemos, mezclado con lo que uno sabe o cree saber, porque por más que uno intente enterrar los saberes instalados, todo el tiempo sostienen lo que hacemos. Especialmente, los saberes disciplinarios que nos han disciplinado para sostener

ciertas ideas (...) Una de las dimensiones de una intervención tiene que ver con el conocimiento, con cómo se produce conocimiento allí (pp.105-106).

Nos posicionamos como docentes y como investigadoras tanto en la etapa de construcción de las propuestas, desde donde mantuvimos diálogos enriquecedores con miembros de la gestión de las instituciones universitarias involucradas, como en la etapa de despliegue de cada una de ellas. Dicho posicionamiento involucró acompañar procesos de formación de colegas poniendo a disposición ciertos saberes desde un enfoque interdisciplinar (Escobar, 2010; López, 2012) gestando espacios de diálogos con pares, tendientes a indagar, analizar y elaborar ciertas reflexiones en base a la complejidad de las tramas institucionales universitarias en pos de garantizar la continuidad pedagógica. Tal como menciona López (2012) “la realización de estudios interdisciplinarios constituye una preocupación importante por parte de las universidades” (p. 368), por lo que, necesitamos construir espacios que tiendan al desarrollo de prácticas en base a dicho enfoque.

Las dos primeras propuestas formativas fueron diseñadas para docentes universitarios/as y se elaboraron con base a un requerimiento específico por parte de los equipos de gestión de las Universidades Nacionales, uno de la provincia de San Luis y otro de la provincia de Catamarca (Argentina). En un caso se elaboró una Diplomatura Académica de Posgrado conformada por 4 módulos de contenidos; y en el otro, 4 cursos de posgrado. En el primer caso, la demanda provino de la Secretaría Académica y de Posgrado en conjunto con la Secretaría de Innovación y Desarrollo Tecnológico del rectorado y en el otro desde la Secretaría de Investigación y Posgrado del rectorado. La tercera experiencia que presentamos se relaciona con la conformación de una red de investigación integrada por académicos/as de diversas universidades y la organización, en el marco de dicha construcción, de un evento científico que habilitara nuevamente la circulación del conocimiento.

## **2. a)- Carrera de posgrado de formación pedagógica en escenarios digitales**

A fines del año 2020, luego de haber atravesado una parte de la difícil situación de pandemia, nos encontramos pensando, diseñando y presentando una propuesta de carrera de posgrado (Diplomatura) destinada a docentes universitarios/as focalizada en la formación pedagógica en escenarios digitales y al acompañamiento de las trayectorias educativas de estudiantes universitarios/as. Esta propuesta fue el fruto del esfuerzo de colegas que pertenecemos al campo de las Ciencias de la Educación y al campo de las Tecnologías de la Educación e Informática Educativa. El enfoque interdisciplinar acompañó desde un principio el eje vertebral de la carrera, que surge, frente a una demanda de una universidad joven ubicada en una de las principales ciudades de la provincia. La carrera de posgrado se enmarca institucionalmente dentro del Programa de Fortalecimiento para el Desarrollo de la Enseñanza, el Aprendizaje y la Evaluación.



Los objetivos de la Diplomatura se relacionan con: situar a la Universidad como organización compleja, observando su devenir histórico, su evolución y sus principales problemáticas y tendencias actuales en un contexto signado por la emergencia de nuevas pedagogías. Relacionar los contenidos curriculares abordados en la carrera con situaciones problemáticas de enseñanza en la virtualidad, a fin de plantear el análisis sobre la emergencia (diagnóstico) y la resolución de los mismos (planificación, evaluación, gestión). Generar situaciones que posibiliten la reflexión individual y colectiva sobre la necesidad de que emerjan prácticas de enseñanza y de aprendizaje innovadoras comprometidas con la inclusión educativa y que revaloricen e incorporen el uso de tecnologías en la educación universitaria.

Respecto de las dos cohortes de la Diplomatura (años 2021 y 2022), cabe señalar que el financiamiento se obtuvo desde el Ministerio de Educación de la Nación, dentro del -ya nombrado- Plan de Virtualización de la Educación Superior -PLANVES-.

La propuesta de la Diplomatura se orientó a repensar las prácticas de formación que diseñaban docentes universitarios/as en el contexto de una institución convulsionada, desde donde se gestaron experiencias formativas que colaboraron en parte con el diseño e implementación de propuestas pedagógicas de docentes universitarios/as provenientes de diversos campos del conocimiento (Salud, Ingenierías, Informática, etc.).

## **2. b)- Diseño y desarrollo de cursos virtuales de posgrado referidos a la formación de investigadores/as para el desarrollo social**

También durante los años 2020 y 2021 nos encontramos diseñando y desarrollando cursos de posgrado en relación a la Investigación, al Desarrollo y a la Innovación (I+D+i) destinados a académicos de una universidad nacional de gestión pública del norte argentino. Como bien especificamos anteriormente, estas propuestas surgen ante una demanda específica relacionada con la formación para la mejora de competencias académico-científicas de académicos/as en el marco de una institución universitaria en particular.

Podemos decir que, al igual que la propuesta de Diplomatura, nos encontrábamos interrogándonos sobre los sentidos de las prácticas esenciales que constituían el ethos institucional. Es decir, nos preguntábamos y por ende, trasladamos los interrogantes a los/as docentes que participaron de las instancias de formación, sobre el “mundo de significaciones” construidas en torno al por qué, al para qué y al para quién de las prácticas investigativas. Es decir, ¿por qué y para qué investigamos? ¿para quién lo hacemos? formaron parte de la propuesta de formación.

La propuesta concreta quedó consolidada en 4 cursos de posgrado, dos de ellos destinados a docentes noveles que comenzaban a desarrollar sus primeras prácticas de investigación en la universidad, justo en el contexto de pandemia; los otros dos cursos destinados a docentes denominados consolidados en base a su trayectoria



de investigación en la universidad. Durante el año 2020, comenzamos paralelamente a desarrollar el primer curso para docentes noveles y el primer curso para docentes consolidados. Luego, al año siguiente repetimos el procedimiento en cuanto a los destinatarios, pero las propuestas de formación se vieron modificadas en base a los intercambios que habíamos mantenido durante el primer año de despliegue de la propuesta.

Al plantear de manera simultánea ambos cursos nos permitió generar diálogos sumamente interesantes entre los docentes de una misma universidad; en algún punto sentimos, sin descuidar la heterogeneidad de los grupos, que las inquietudes, las problemáticas por las que atravesaban los académicos/as eran muy similares. En ambos grupos las preocupaciones oscilaban entre cuestiones de índole más técnicas, en cuanto a saberes específicos vinculados con la construcción de proyectos de investigación tanto para presentar en la universidad como en convocatorias nacionales e internacionales hasta preocupaciones relacionadas con los perfiles académicos para la dirección de proyectos de investigación.

Como equipo responsable del armado de la experiencia formativa nos propusimos pensarnos, siguiendo a Lucarelli (2008), como actores “de una profesión de ayuda para el desarrollo de esos procesos” (p.1), procesos sumamente complejos que implican el acompañamiento de los/as académicos/as en relación con pensar y, quizá, hasta transformar sus prácticas profesionales.

La experiencia de los 4 cursos nos llevó a reflexionar sobre la importancia que reviste la construcción de propuestas que articulen teoría y práctica, sabiendo que desde un principio nuestro punto de partida se vinculó con la recuperación de saberes desarrollados por los/as académicos/as poniendo en tensión al mismo tiempo ciertos modelos o tradiciones de formación en la disciplina o de enfoques de investigación. También la propuesta nos habilitó a acompañar, guiar, esperar a colegas que estaban desarrollando inicialmente algunos bosquejos innovadores en cuanto a proyectos de investigación, desarrollo e innovación.

## **2. c)- Conformación de una red académica y la realización de un evento científico**

Durante los años 2020 y 2021 mantuvimos varios encuentros virtuales con académicos/as pertenecientes a universidades nacionales, en pos de construir una propuesta en común que permitiera desarrollar prácticas de investigación relacionadas con el estudio de las configuraciones de las prácticas sociales y educativas tanto de académicos/as como de estudiantes universitarios/as y sus entornos en la pandemia y pospandemia. Luego de varios meses de trabajo en la virtualidad, de lograr ciertos acuerdos, pudimos construir una propuesta de investigación en base a una convocatoria de una Agencia Nacional de Investigación dependiente del Ministerio de Ciencia y Tecnología.

Aplicamos a mediados del año 2020 a la convocatoria nacional, presentamos el

proyecto cumplimentando con todos los aspectos solicitados por la Agencia. Luego de unos meses obtuvimos los resultados de la convocatoria traducida en una evaluación con devoluciones sumamente interesantes para continuar pensando en el marco de la investigación. No obtuvimos el financiamiento para llevar a cabo la investigación, pero sí nos fortalecimos como una red de investigadores/as que sostuvo como principio orientador dar continuidad a los procesos de circulación de conocimientos producidos en el ámbito de cada universidad que formaba parte de la red, observando el potencial de usabilidad social de los mismos. Este principio nos condujo a presentarnos en otra convocatoria destinada a la organización de un evento científico denominado Reunión Científica (RC) a finales del año 2020.

A principios del año 2021 nos notificaron de la selección de nuestro proyecto de RC, obteniendo así el financiamiento para llevar a cabo el evento científico. Avanzado el año 2021, volvimos a afianzar los nexos que habían posibilitado la construcción de la propuesta. El evento se concretó a finales del año 2021, con una modalidad virtual que posibilitaba la participación de docentes de diversas instituciones educativas del nivel superior, estudiantes, equipos de gestión, entre otros.

La reunión científica posibilitó compartir avances de investigaciones desarrolladas por los equipos de investigación que formaban parte de la red sobre los siguientes temas: las prácticas y experiencias sociales y educativas de estudiantes universitarios ingresantes y practicantes en tiempos de pandemia y pospandemia; las estrategias desarrolladas por los académicos en relación a la función docente en su dimensión política y pedagógica; las prácticas y estrategias desplegadas por los académicos de universidades públicas referidas a la enseñanza, la circulación y producción de conocimientos en la pandemia y pospandemia; las estrategias desarrolladas por las Universidades públicas en el contexto de pandemia y pospandemia referidas a los procesos de definición de agendas, evaluación y uso social del conocimiento.

Se organizaron paneles a cargo de expositores referentes del comité científico y se generaron espacios de análisis de los temas abordados en cada uno de ellos, entre todos/as los/as participantes. La realización de tal evento, en contexto de virtualización de las prácticas educativas en la universidad, dejó entrever la importancia que adquiriría teorizar sobre lo que nos afectaba y vislumbrar “lo que se había hecho” y lo por venir en un contexto que se presentaba como desafiante.

### **3. Certezas puestas en jaque**

Asistimos a dos largos años de una situación de excepcionalidad que nos condujo a reflexiones profundas y puso en el centro de la escena social la idea de cuidado en el más amplio sentido de la palabra. Esta idea impregnó todos los ámbitos de la vida de los seres humanos y la educación no fue la excepción.

Apenas la humanidad tomó conciencia de la gravedad de la inusitada situación se comenzó a echar mano a aquellas estrategias, conocidas de cara a dar continuidad pedagógica en las universidades. Viejas certezas se pusieron en jaque ante un escenario desconocido, pero a la vez aquello que teníamos como herencia era lo único sabido: ¿qué hacer con lo que recibimos como herencia?. Nos sumergimos así en una convulsionada etapa de debate sobre los supuestos sostenidos hasta entonces como la única manera de “hacer universidad”. Minucioso y profundo análisis de las disputas y luchas por la designación de sentidos respecto a esa herencia/supuestos y los distintos efectos y consecuencias que se abren como resultado de que las posiciones prevalezcan o se omitan. Algunos de estos supuestos puestos en debate (Steiman, 2022), y que luego fueron tomados como base para la generación de múltiples documentos que actualmente se están discutiendo en las universidades nacionales -a sugerencia del CIN- son:

-La presencialidad es garantía de calidad y la virtualidad puede ponerse “bajo sospecha”.

-En una carrera de grado se debe formar a un profesional en todas las áreas posibles de desarrollo de un campo profesional.

-Cuanto más años esté un/a estudiante en la Universidad, mejor será su formación.

-Toda carrera de grado (de licenciatura) deberá terminar con una tesina de investigación cuya exigencia debe asemejarse a una tesis.

-La formación teórica es la base principal de la formación profesional porque la práctica se aprende en el trabajo.

-Es preferible un curriculum estructurado a un curriculum flexible para la formación de grado.

Cada uno de estos supuestos enunciados anteriormente, ameritan repensar nudos centrales de la formación universitaria. Sin lugar a duda, la necesidad de revisar estos supuestos existía antes de la pandemia, pero en este retorno, afloran nuevamente con un aire remozado. Quizás es éste el tiempo de colocarlos en el centro de la agenda.

Steiman (2021) se pregunta (y nosotras con él) una serie de cuestiones que también forman parte del acervo de herencia transformada en supuestos, relacionados con un camino de transformaciones que verdaderamente alterarían la cultura institucional de las universidades. Rescatamos el esfuerzo del autor por colocarlas en términos de interrogantes ya que habilita la interpelación, el diálogo y el debate. Presentamos a continuación algunos de ellos:

¿No convendría que nuestros grados hicieran eje en la formación básica y específica y se dejara la formación orientada para el posgrado?

¿No convendría que las titulaciones de grado se refieran solamente a un campo específico?; ¿No convendría que los posgrados se refieran a las orientaciones? ¿No convendría pensar a la formación general como un espacio de problematización más que de “disciplinas generales”? (pp. 174-175).

Quizás una de las preocupaciones principales que están atendiendo hoy las universidades sea la vinculada al ingreso, la permanencia y el egreso de estudiantes, problemática que se ha visto profundamente afectada durante la pandemia, no solo por la situación de cursado y las dificultades para entablar y sostener el vínculo pedagógico durante los años precedentes, sino también por la profunda crisis económico-social del país que obliga al ingreso temprano al trabajo o a la intensificación del mismo. Estas situaciones tienen amplias repercusiones en las posibilidades que presenta la universidad ante el sostenimiento, el avance y la finalización de estudios de grado y posgrado.

Consideramos que es tarea de este retorno a la presencialidad el tiempo para repensar entramados pedagógicos y didácticos que nos conduzca a articular procesos de reinención en este nuevo tiempo. Si esta empresa no es emprendida con el conjunto de desafíos que ella implica corremos grandes riesgos de volver a “lo seguro” y hacer cómo si nada de todo esto hubiera pasado.

#### **4. Interrogantes sobre el retorno**

La nueva realidad devenida con este año en curso nos encuentra con nuevos interrogantes e ideas: ¿Cómo regresamos después de 2 años y medio de estar frente a pantallas y con las pantallas apagadas de los/as estudiantes? ¿Cómo hacemos para vernos a la cara nuevamente? los docentes: para qué regresamos al aula física si tenemos todo instalado en el aula virtual? Estamos en una nueva realidad, inexplorada aún, una nueva realidad objetiva, subjetiva, curricular y pedagógica. Llegamos, por casualidad a esta nueva realidad, sin buscarla (serendipia), con nuevas ignorancias, nuevas incertidumbres. Nuevas formas de narrar y dar cuenta de las funciones de producción y del trabajo académico.

El 2022 planteó la necesidad de repensar el lugar de las tecnologías para el desarrollo de la docencia y de la investigación en la universidad; la necesidad de entablar un vínculo y un diálogo entre lo presencial y lo virtual, de planificar las actividades académicas y así superar la improvisación, de reflexionar en torno al lugar de las emociones, de los sentimientos en el mundo académico; sosteniendo valores como la solidaridad y la empatía con el objetivo principal de que las universidades sean espacios (físicos o virtuales) de esperanza, de futuro y dignidad.

Desde el comienzo del año, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) -a través de sus distintas Comisiones (principalmente la Comisión Académica que nuclea a todas las autoridades a cargo de secretarías, subsecretarías y coordinaciones vinculadas a la gestión académica de las universidades de gestión estatal), mantuvieron arduos debates que finalmente coagularon en varios documentos que en este momento están dándose a la discusión dentro de las instituciones universitarias.

Motiva este trabajo, el hecho de que el retorno a las universidades luego de la pandemia implica importantes procesos de acomodamiento, balances sobre lo actuado y los resultados obtenidos, las deficiencias observadas, las necesidades de compensación, en definitiva la reconfiguración de las modalidades de enseñanza y aprendizaje con la multiplicidad de procesos que ello implica, el redimensionamiento de los tiempos y el reacomodamiento de la infraestructura, nuevos contratos pedagógicos y laborales que se están dando a partir de las decisiones que se van tomando.

Allí el CIN intervino poniendo en debate las ideas y acepciones existentes sobre lo que se considera presencialidad y educación a distancia. Observándose las limitaciones existentes en las normativas ministeriales vigentes, que derivan luego en las dificultades que cada universidad encuentra en sus normativas institucionales; las que aparecen como estructuras rígidas que no admiten el nuevo escenario y que por lo tanto evidentemente deben ser modificadas.

Ahora bien: ¿cómo hacerlo?, ¿cómo normar procesos y procedimientos generales cuando existe tanta diversidad de casos particulares evidentes luego de lo transitado en la pandemia?

Sin lugar a duda el gran desafío es el referido a: cómo reconfigurar las modalidades de enseñanza y de aprendizaje. Reconociendo la experiencia transitada, identificando los beneficios y las dificultades de lo acontecido, es momento de repensar las opciones pedagógicas proponiéndonos nuevos objetivos a corto, mediano y largo plazo que tiendan un puente entre las prácticas universitarias de estos últimos 2 años, este momento de transición y lo que vendrá en el futuro.

### **Reflexiones finales: mixturas en construcción**

Coincidimos plenamente en que durante el 2020 debimos “navegar en la emergencia”. Asimismo, ello nos desafió a repensar cada una de las acciones que desplegamos a principios de la pandemia. Las certezas, que en otro período nos brindaba la institución universitaria, se vieron desdibujadas. Certezas que se vinculaban, por ejemplo, con cierta organización del tiempo y del espacio (que se vieron alterados hasta la actualidad) para el desarrollo ‘habitual’ de las prácticas pedagógicas, la misma programación de la enseñanza, el trabajo con colegas de la misma carrera, asignatura o área, el encuentro con los/as estudiantes, entre otros. Comenzamos

a naturalizar nuevas reglas de juego y las palabras aislamiento y distanciamiento social, presencialidad adaptada, protocolos para el retorno comenzaron a formar parte de nuestra vida cotidiana.

Las experiencias de intervención que relatamos en el artículo son de suma importancia para pensar las diversas finalidades que asumimos como profesionales formadores/as en el marco de esta nueva configuración de las universidades y posicionadas desde la movilización del conocimiento. En base a lo vivido durante estos años consideramos relevante continuar generando espacios de diálogos entre los/as académicos/as universitarios/as que permitan repensar las características que asumen las prácticas mixturadas de enseñanza y de investigación en la universidad, para potencializar las ventajas que nos brindan tanto las modalidades presenciales como las virtuales: reconocer las complejidades de los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes en el marco de las culturas universitarias; analizar y diseñar estrategias de evaluación que habiliten al desarrollo de prácticas integradoras por parte de profesores/as y estudiantes; generar espacios de autoevaluación de las prácticas pedagógicas en el contexto universitario; colaborar con el enriquecimiento de los procesos formativos de los/as nuevos/as investigadores/as que transitan por la universidad, en pos de construir sociedades más inclusivas, integradas y comprometidas con el desarrollo social.

Las experiencias formativas que explicitamos se fueron “hilando” y constituyendo en redes de conocimientos, que colaboraron con el desarrollo de nuevos análisis sobre nuestras prácticas, mientras las estábamos vivenciando, es decir, estábamos siendo testigos y protagonistas al mismo tiempo, de un fenómeno que se presentaba como foráneo a la cotidianidad universitaria hasta entonces conocida. Frente a la “evaporación” de ciertas certezas que formaban parte de un repertorio de nuestras prácticas en la universidad, nos fuimos dando cuenta que la constitución de redes de trabajo posibilitó el desarrollo de algunas orientaciones que fueron delineando nuevos escenarios formativos que comenzaban a constituirse.

Los nuevos saberes desarrollados vinculados con estrategias pedagógicas desplegadas en contextos virtuales (relacionadas con el armado de materiales didácticos, con el manejo del tiempo en la virtualidad, entre lo sincrónico y lo asincrónico, el conocimiento de nuevas formas de comunicación, tanto con colegas como con estudiantes, recurriendo al uso de las redes sociales, por ejemplo) colaboraron con que, paulatinamente a medida que avanzaba el año 2020, volviéramos a sostenernos, en parte, en algunas certezas que actuaban como antorchas que iluminaban al menos el camino cercano.

Formamos parte de una de las regiones más desigual del mundo y en la universidad debemos hablar de desigualdades, hablar del ingreso, la permanencia y el egreso como uno de los grandes desafíos y la necesidad de que el currículum, las

propuestas formativas en sus aspectos didácticos y pedagógicos se actualicen, se adapten, se vinculen con la realidad. Esta tarea central que detenta la universidad respecto de la organización del conocimiento está seriamente cuestionada y necesita redireccionar el conocimiento y su movilización hacia el bien público y la participación ciudadana. Esta es nuestra gran oportunidad también. En este sentido, la calidad debe ser entendida en términos de su pertinente relación con las necesidades y demandas sociales. Pero para que ello no devenga en buenas intenciones o en abstracto es necesario incorporarlo a las diversas instancias de debate al interior de los cuerpos colegiados que gobiernan las universidades, y luego, a todos los claustros de tal modo que ese convencimiento luego se materialice en las modificaciones necesarias.

La pandemia vino a re colocar en el centro de la escena a la enseñanza que había ido perdiendo centralidad en la profesión académica frente a la investigación. La pandemia habilitó el debate, la discusión sobre la enseñanza, sentido y objeto de la pedagogía. Tal como afirma Maggio (2011) “La reinención de las prácticas de la enseñanza en la Universidad no es un proyecto sencillo que pueda ser encarado por docentes individuales. Requiere políticas y definiciones institucionales y un abordaje de la docencia como acción colectiva” (p. 216).

Como ya se dijo precedentemente, resulta imperiosa la reflexión y debate en torno a la revisión de la normativa existente en las universidades que no contempla en muchos casos esta flexibilidad necesaria. Los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SiED) recientemente creados debieran ser revisados para que estas reconfiguraciones puedan ser incorporadas sin que necesariamente deban ser definidas como actividades de Educación a Distancia. En este sentido, los documentos del CIN proponen las formas combinadas o mixtas como aquellas que garanticen adecuadas condiciones de participación, inclusión, intercambio y actividad en entornos virtuales, encuentros sincrónicos que puedan ser equiparados a la educación presencial; estableciendo en el marco regulatorio los porcentajes de existencia de ambas modalidades, sin que ello afecte la acreditación de carreras ni el reconocimiento ministerial de los títulos. Esto implica repensar las políticas curriculares al interior de las universidades con criterios de avance hacia modalidades mixtas de cursado en las carreras de grado y posgrado; las definiciones acerca de los tramos y estrategias queda supeditado al principio de autonomía universitaria.

En torno a estos temas, debemos destacar la necesidad de que en el plano de las políticas educativas centrales existan acuerdos concretos entre la Comisión de Acreditación y Evaluación Universitaria (CONEAU), la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU) del Ministerio de Educación de la Nación y el CIN, de tal modo que las universidades trabajen sobre suelo firme en estas modificaciones tan necesarias. En tanto que la conectividad debe ser pensada como una política de inclusión y como lo que es, un



derecho de cuarta generación que acompaña el derecho supremo a la Educación Superior (López López y Samek, 2009).

## Notas

<sup>1</sup> Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Doctora en Ciencias de la Educación, UBA. Magister en Sociedad e Instituciones (UNSL). Profesora y Licenciada en Cs de la Educación (UNSL). Docente investigadora de la Universidad Nacional de San Luis. Profesora adjunta responsable de Organización y Administración Escolar, FCH. Integrante del PROICO N° 4-1616 Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía, SECyT, FCH, UNSL. <http://orcid.org/0000-0003-0557-2860>

<sup>2</sup> Profesora Asociada Regular de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Investigadora especializada en temáticas de Educación Superior especialmente relacionadas con política universitaria, ciencia y tecnología, evaluación y acreditación universitaria. Integrante GT CLACSO “Ciencia Social Politizada”. Docente de grado y posgrado en distintas universidades de Argentina. Directora de Proyecto de Investigación Consolidado en la UNSL. [jaquelina.noriega74@gmail.com](mailto:jaquelina.noriega74@gmail.com)

<sup>3</sup> Ambas autoras nos desempeñamos como docentes en carreras vinculadas a la educación (Educación Inicial, Ciencias de la Educación y Educación Especial) y pertenecemos al Proyecto de Investigación Consolidado “Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la Educación y la Filosofía”, localizado en la Facultad de Ciencias Humanas e inserto en el sistema de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de San Luis.

<sup>4</sup> Castells, M. (1998). El poder de la identidad. Alianza, Madrid.

<sup>5</sup> Tales como: “Orientaciones y propuestas en el marco de los procesos de reconfiguración de las opciones pedagógicas (presenciales y a distancia)”. Documentos de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU): Docus Nro. 5 “Consideraciones para el ciclo académico 2022 con retorno a la presencialidad plena. Lineamientos Nro. 1, entre otros.

## Referencias

Ardoino, J. (1987). La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio del imaginario? En: *La intervención Institucional*. PyV.

Consejo Interuniversitario Nacional (CIN, 2022). Documento: Orientaciones y propuestas en el marco de los procesos de reconfiguración de las opciones pedagógicas (presencial y a distancia). -Escobar, Y. D. (2010). Interdisciplinariedad: Desafío para la Educación Superior y la Investigación. *Revista Luna Azul* N°, 31, pp. 156-169.

López López, P. y Samek, T. (2009). Inclusión digital: un nuevo derecho humano. *Educación y biblioteca*, (172), pp. 114-118.

[https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/119650/EB21\\_N172\\_P114118.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/119650/EB21_N172_P114118.pdf?sequence=1&isAllowed=y)



- López, L. (2012). La importancia de la interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento desde la filosofía de la educación. En *Revista Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 13, 2pp. 367-377.
- Lucarelli, E. (2008). Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Vol. 12 (1), pp. 1-14. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART7.pdf>
- Maggio, M. (2021). Enseñar en la universidad. Pandemia... y después. *Revista Integración y Conocimiento*, 10 (2), 203-217 <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/34097>
- Naidorf, J. y Alonso, M. (2018). La Movilización del Conocimiento en tres tiempos. *Revista Lusófona de Educación*, N° 39, pp. 81-95
- Noriega, J. (2022). Volver a habitar la Universidad. Apuntes para un regreso anunciado (¿esperado?). En: Noriega, J. y Godino, C.B. (comp.). Desafíos de la universidad argentina en tiempos de pandemia y pospandemia. NEU. San Luis, Argentina. <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2022/09/Desaf%C3%ACos-de-la-Universidad.pdf>
- Noriega, J. y Naidorf, J. (2022). Las redes académicas como dispositivos colaborativos para la producción de conocimiento. En: Pérez-Postigo, G. et al (coord.). Investigación, desarrollo tecnológico e innovación en la educación universitaria. Octaedro. Barcelo. pp 109 - 117. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/07/9788419312556.pdf>
- Ozollo, F. y Naranjo, N. (6 de abril de 2020). Educación a distancia: pensar y actuar en clave de derechos vuelve a ser la cuestión. <https://www.mdzol.com/sociedad/2020/4/6/educaciondistancia-pensar-actuar-en-clave-de-derechosvuelve-ser-la-cuestion-71308.html>
- Ramos Torre, R. (1999). Red, identidad, espacio y tiempo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, (86), pp. 379-386. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/37618/1/Red,%20identidad,%20espacio%20y%20tiempo.pdf>
- Sánchez Martínez, E. (2022). ¿Qué universidad después de la pandemia? *Revista Integración y Conocimiento*. 1 (11), pp. 147-152 <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/36533>
- Schejter, V. (2006). ¿Qué es la intervención institucional? La psicología institucional como perspectiva de conocimiento. *Revista Tramas*, 25, pp. 259-265. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/441>
- Steiman, J. (2021). Políticas Académicas en la universidad argentina: el escenario de la pospandemia. *Revista Integración y Conocimiento*, 10 (1), pp. 163-181. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/31965>
- Steiman, J. y Puig, R. (2022). DOCUS Nro. 5: Consideraciones para el ciclo académico 2022 con retorno a la presencialidad plena. Documentos de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU) Documentos con colaboración del Equipo Técnico de la Secretaría Académica de UNICEN.



## Semiótica en modalidad virtual. Notas sobre la adaptación del recorrido pedagógico en pandemia

### Semiotics in virtual modality. Notes on the adaptation of the pedagogical route in pandemic

Alejandro Silva Fernández<sup>1</sup>

Adriana Mambrín<sup>2</sup>

Ricardo Emanuel Obregon<sup>3</sup>

#### Resumen

La pandemia de Covid-19 incidió en los sistemas educativos constituyendo un desafío en la continuidad de los espacios de enseñanza y aprendizaje. La emergencia sanitaria motivó la suspensión de clases presenciales en todo el sistema educativo argentino modificando, consecuentemente, las lógicas del dictado durante los ciclos 2020 y 2021. En tal escenario, la asignatura Semiótica (Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura, Universidad Nacional del Nordeste) fue necesariamente adaptada a modalidad virtual para enfrentar tales circunstancias. Este trabajo expone mediante una narrativa pedagógica la redefinición tanto de las estrategias didácticas, como de la comunicación del material bibliográfico y la planificación de la evaluación de la asignatura, con el propósito de reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas y la didáctica específica bajo la modalidad virtual.

**Palabras clave:** Semiótica; Artes Combinadas; Pandemia; Modalidad Virtual

## **Abstract**

The Covid-19 pandemic affected educational systems, constituting a challenge in the continuity of teaching and learning spaces. The health emergency led to the suspension of face-to-face classes throughout the Argentine educational system, consequently modifying teaching logics in 2020/2021 academic terms. In such a scenario, the Semiotics subject (Faculty of Art, Design and Sciences of Culture, National University of Northeast) was necessarily adapted to virtual modality to face such circumstances. This work exposes through a pedagogical narrative the redefinition of both the didactic strategies, as well as the communication of the bibliographic material and the planning of the evaluation of the subject, with the purpose of reflecting on the pedagogical practices and the specific didactics under the virtual modality.

**Key words:** Semiotics; Combined Arts; Pandemic; Virtual Modality

Fecha de recepción: 28/11/2022  
Fecha de evaluación: 12/12/2022  
Fecha de evaluación: 01/03/2023  
Fecha de aceptación: 26/03/2023

## **Introducción: la cátedra de Semiótica, antes y durante la pandemia**

A raíz de la crisis mundial de COVID-19, declarada Pandemia por la OMS el 11 de marzo de 2020, la promulgación de la Emergencia Sanitaria y el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio dio lugar a la suspensión de actividades presenciales en las universidades nacionales —como en las demás instituciones educativas— con el propósito de contener y mitigar la propagación del virus SARS-CoV-2, propendiendo, a su vez, al sostenimiento de la continuidad pedagógica y la preservación de las trayectorias formativas del estudiantado en su conjunto.<sup>4</sup>

Tanto a escala global como local, la adopción masiva de la virtualidad mediante el uso de vías de comunicación digital (videoconferencias, plataformas educativas de *e-learning*, entre otros) sufrió un excesivo incremento de usuarios e información, provocándose frecuentes interferencias e indisponibilidad, entre otras falencias informáticas, tele-comunicativas e infraestructurales, en general. La disponibilidad de recursos y habilidades, el uso compartido de dispositivos por parte de los estudiantes (con otros miembros de la familia), el trabajo remoto, el cuidado de adultos, maternar o paternar (como la subsistencia diaria, en general) se volvieron aspectos cruciales a ser tenidos en cuenta en el quehacer pedagógico. En este panorama “que algunos denominaron «educación remota de emergencia»” (Cannellotto, 2020, p. 213), la adaptación de contenidos y el dictado de clases, las tareas y criterios evaluativos demandaron súbitamente la apelación a nuevas estrategias y recursos más eficaces para la gestión adecuada del aprendizaje.

En el ámbito pedagógico es primordial disponer de estrategias, herramientas y recursos variados y eficaces. Dado que ningún recurso tiene un valor inmanente sino mediado por los sujetos que lo utilizan y las acciones a las que se destina, la cátedra se enfocó en el acondicionamiento e integración de múltiples herramientas a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, planificadas para garantizar la continuidad pedagógica y al mismo tiempo contener a los/as estudiantes con inconvenientes en el acceso a la tecnología o a internet.

Mediante la presente narrativa pedagógica intentaremos recuperar la experiencia de transición del espacio académico de Semiótica —en el entorno de la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura de la Universidad Nacional del Nordeste— desde una propuesta de presencialidad hacia una completa modalidad virtual en el contexto de pandemia.

Consideramos que la adopción de una perspectiva narrativa encierra un gran potencial para el campo educativo en general (Larrosa y Skliar, 2009). En el presente caso, esta perspectiva nos permite visibilizar y revalorizar las fortalezas y debilidades de nuestra experiencia pedagógica. A su vez, entendemos la centralidad de la narrativa pedagógica en el quehacer educativo por su capacidad de contribuir con la “producción de conocimiento profesional docente” (Curetti, Lepez y Bresca, 2022).

Como estrategia de “indagación-acción”, la narrativa pedagógica nos permite obtener una “descripción densa” de la experiencia (Suárez, 2007, pp. 71-72), permaneciendo a su vez como un documento narrativo de alto valor heurístico y semiótico en sí mismo. En este sentido, la tarea de documentación narrativa tiene el propósito de “generar lecturas dinámicas y productivas sobre las experiencias y relaciones pedagógicas que se llevan a cabo en situaciones institucional, geográfica e históricamente localizadas” (Loc. cit.). Se trata de una tarea de documentación en base a la cual, a posteriori, podríamos emprender la labor de generar un conocimiento teórico de nuestras propias prácticas, situadas y contextualizadas (Carr y Kemmis, 1088, p. 224).

La actividad narrativa es constitutiva de la praxis educativa, no solo se manifiesta como una forma discursiva sino también como un medio de comprensión de dicha praxis (McEwan y Egan, 2012). Por tal motivo, se nos presenta como un insumo indispensable para la reflexión sobre nuestra propia praxis docente, en vistas a una mejor comprensión y un deseable enriquecimiento de la misma, ya que “nuestros intentos por comprender las prácticas están destinados a incorporarse a su historia, como también a participar en las futuras orientaciones de las prácticas” (Mc Ewan, 2012, p. 253).

En posteriores trabajos de investigación nos propondremos integrar las voces de los estudiantes en la elaboración de las narrativas pedagógicas —en tanto sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje— configurando un texto dialógico, enriquecido entre los diversos actores que participamos de dicho proceso.

### **Acompañamiento e innovación**

La pandemia y las consecuentes medidas sanitarias impuestas por el Estado impactaron en las dinámicas tradicionales de la convivencia social modificando las rutinas de organización, participación e interacción de las personas en distintos entornos, sea social o institucional (Candau, 1990). Frente a la complejidad que esto supone, la planificación de la materia se centró en objetivos de enseñanza-aprendizaje asumiendo la virtualidad como elemento transversal:

- Acompañar la formación académica de los/as estudiantes, ofreciendo alternativas variadas de acceso a herramientas eficaces en la adecuación de la presencialidad a la virtualidad.
- Fortalecer las trayectorias estudiantiles en contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) a partir de estrategias de contención.
- Ofrecer alternativas actualizadas e innovadoras para mejorar las tareas de producción, seguimiento, monitoreo y evaluación de actividades de enseñanza-aprendizaje.

La propuesta pedagógica buscó favorecer el desarrollo y potenciar las trayectorias de los/as estudiantes, promoviendo la recuperación de saberes y habilidades para motivar el tránsito exitoso a través del ciclo formativo. En este punto, es necesario destacar que la asignatura no sólo se centra en el cumplimiento de los requisitos de aprobación como espacio curricular, sino que al mismo tiempo obra como espacio preparatorio a las próximas asignaturas de corte teórico y procedimental que acompañan la realización de las producciones para el egreso. Los ejes de trabajo sobre estas estrategias, herramientas y recursos fueron: las prácticas letradas en la vida académica; los contenidos, su mediación tecnológica y evaluación, así como las finalidades formativas de los perfiles de futuros egresados/das.

### **Las prácticas letradas en la vida académica**

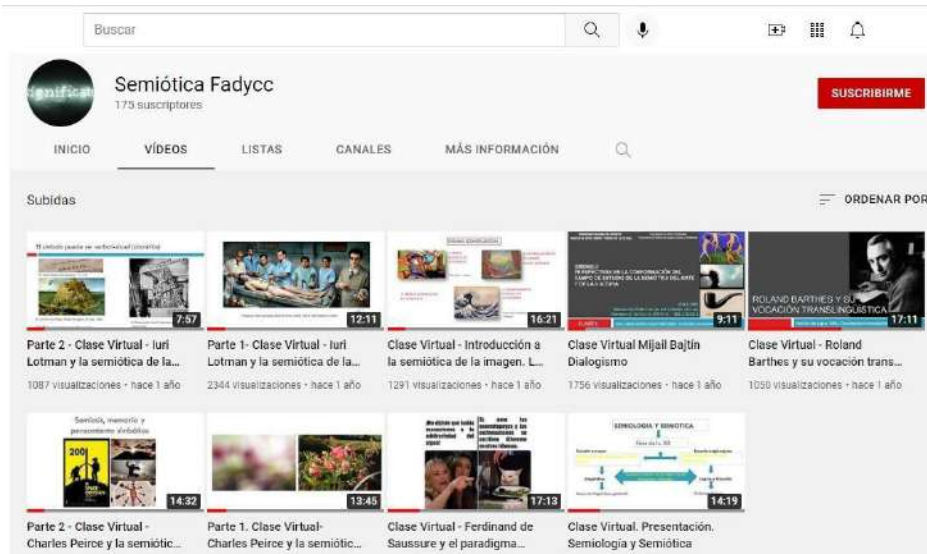
La asignatura Semiótica es un ámbito heterogéneo, en ella confluyen estudiantes de dos carreras diferentes: por un lado, la Licenciatura en Artes Combinadas y, por otro, la Tecnicatura en Diseño de Imagen, Sonido y Multimedia. Consideramos que cada campo disciplinar es un territorio conformado por un marco epistémico (sistemas teóricos, conceptuales y metodológicos; así como un *ethos* propio de cada disciplina) y un marco de prácticas discursivas (acciones discursivas, producciones textuales, repertorios selectivos de lectura, modos específicos de leer y escribir). Tanto en esta como en cualquier comunidad letrada se requiere aprender a producir y comprender textos, lo cual conforma las “prácticas letradas” de cada ámbito particular (Camblong, Alarcón y Di Mónica, 2012; Carlino, 2005, 2013; Cassany, 2008, 2009; Navarro, 2017; Labeur y Bombini, 2017).

Cada estudiante requiere de un aprendizaje y de una iniciación para poder acceder tanto al “potencial epistémico” como al “potencial retórico” de las prácticas discursivas (Navarro, 2017). Estos “potenciales” se hallan en la adquisición de los modos y formas de comunicar en cada disciplina, así como en los textos prototípicos de cada especialidad (Loc. cit.). A su vez, los docentes de cada disciplina son quienes tienen la pericia para determinar aquellos géneros discursivos más plausibles de ser abordados en relación con cada subcampo disciplinar (Moyano, 2017). En este caso —dado que la asignatura tiene por finalidad formativa instrumentar las capacidades de reflexión y crítica sobre los procesos de producción de sentido, mediante las obras de los principales referentes de la Semiótica— la propuesta de producción textual se basó en la elaboración de un ensayo como una de las instancias evaluativas del dictado de la materia.

### **Contenidos, mediación tecnológica y evaluación**

El objetivo principal de la asignatura apunta a introducir al estudiantado en el

conocimiento de las teorías generales de los signos, la significación y su productividad para pensar la construcción de sentido en el campo de las artes. Esta premisa vertebra el programa en tres unidades: desde la introducción a la teoría de los signos y la significación, hasta las semióticas específicas y los debates actuales del arte contemporáneo. La propuesta virtual de Semiótica se realizó mediante las estrategias de *aula invertida* y *blended learning*, combinando encuentros sincrónicos (*Google Meet*) con instancias asincrónicas (*Moodle*). Para las segundas, la cátedra elaboró los recursos ya mencionados: guías de clase, de Parciales y de trabajos prácticos; y, además, las “videoclases” pregrabadas por los docentes del equipo (**Imagen N° 1**).



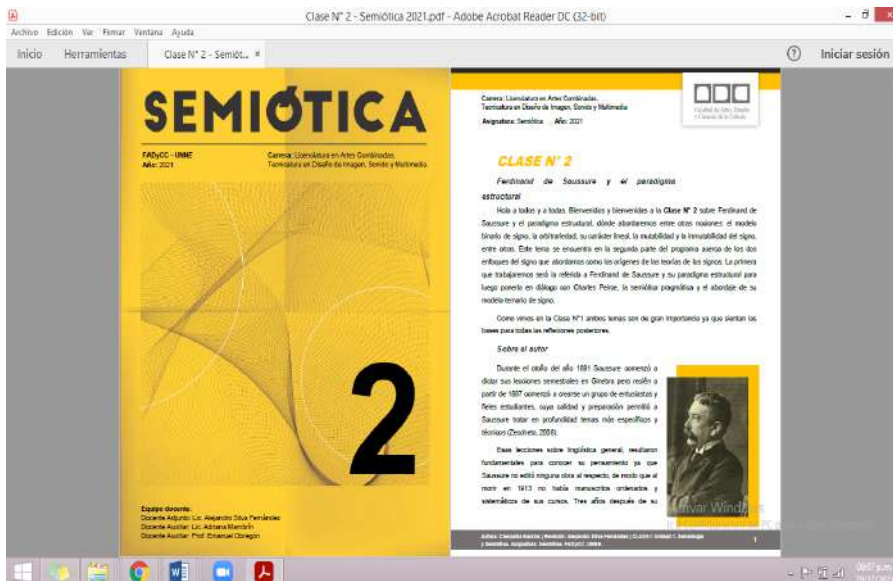
**Imagen N°1.** Captura de pantalla del canal de Youtube de la asignatura Semiótica de la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura. Fuente: elaboración propia.

El dictado de contenidos se organizó a partir de “Clases” (**Imagen N° 2**) quincenales o semanales, dependiendo de la complejidad de los contenidos a abordar. Cada una estuvo compuesta por un documento principal construido desde una lógica hipertextual.<sup>5</sup> Se trató de lograr textos atractivos a la lectura para promover un acercamiento amigable a las fuentes epistemológicas de los autores de referencia del programa. Estos documentos breves presentaban los aportes más destacables que cada semiólogo realizó a la disciplina. Asimismo, tales aportes conceptuales se enmarcaron en una contextualización socio-histórica que intentó dar un panorama más completo para comprenderlos.

Se incluyeron guías de elaboración de parciales y trabajos prácticos en cada documento, ofreciendo indicaciones precisas y criterios para la producción de textos,



así como también los criterios de evaluación de dichas producciones propiciando una articulación entre la teoría y la práctica como principio general metodológico que connota procesos integradores y de apropiación (Lucarelli, 2009; Kosik, 1967). Si bien estos materiales de lectura ya se habían implementado por la cátedra de manera accesoria en años anteriores, durante la pandemia se volvieron indispensables tanto para la transposición didáctica de contenidos teóricos como para la autogestión de los aprendizajes de cada estudiante, lo cual, a su vez requirió un reajuste de los mismos priorizando: la brevedad, la actualización, la calidad y la sencillez expositiva.



**Imagen N°2.** Portada y primera página de la Clase N°2: “Ferdinand de Saussure y el paradigma estructural”. Fuente: elaboración propia.

La evaluación, entendida como mecanismo que permite corregir, redireccionar, reformular o continuar de acuerdo con los objetivos trazados (Moreno Olivos et. al., 2017), es uno de los componentes clave de toda propuesta formativa. En el presente caso, la asignatura Semiótica parte desde un enfoque didáctico problematizador que asume la “perspectiva crítico-reflexiva en relación con el contexto” (Alcalá, 2009, p. 24), por lo que, los instrumentos de evaluación fueron diseñados distinguiendo dos partes. Una primera parte es de índole teórica, no meramente expositiva sino basada en un criterio de “vigilancia epistemológica”, subyacente a toda práctica de transposición didáctica (Chevallard, 1991, p. 14). La segunda parte es práctica, planteada desde una operacionalización conceptual sobre objetos de análisis específicos (del área de las artes y la cultura). En este panorama, se destaca como instrumento de

evaluación el uso del *informe escrito* (individual y asincrónico) bajo las modalidades de: foro inicial; exámenes parciales y trabajos prácticos (siguiendo, estos últimos, la estructura de un ensayo académico breve, con entregas parciales). El canal privilegiado para estas producciones escritas y analíticas fue el aula virtual. Esta decisión permitió no sólo sortear, en gran medida, los problemas de conectividad habituales en la sincronidad, sino también realizar un seguimiento detenido y progresivo sobre la producción de cada estudiante.

Es necesario resaltar que los parciales y trabajos prácticos como herramientas evaluativas responden a la pertenencia a un marco de formación académica y profesional donde la función pedagógica de la evaluación es la de acreditar numéricamente el trayecto del estudiantado para determinar su promoción. No obstante la certificación de conocimientos (Arribas Estebaranz, 2017), la tarea evaluativa de la asignatura es formativa porque no pierde de vista su dimensión *diagnóstica* desde el planteo de las primeras consignas, siguiendo como criterios: la recuperación de las nociones aportadas en clase, la reflexión autónoma en el contexto teórico propuesto, la adecuación de la producción escrita al registro formal, a la normativa de la lengua y la coherencia textual, así como la apropiación efectiva de conceptos teóricos.

La focalización en el informe escrito como un herramienta de evaluación, en el marco virtual al que nos circunscribió la pandemia, contribuyó a instrumentar la capacidad de reflexión crítica sobre los procesos de producción de sentido de obras/productos culturales mediante la puesta en diálogo de categorías analíticas y el ejercicio de una práctica letrada fundamental del quehacer académico que involucra el uso combinado de estrategias discursivas de tipo argumentativo y expositivo, las cuales son propias de la escritura académica en general.

## Conclusiones

Para concluir, cabe mencionar en primer lugar que, la toma de decisiones pedagógicas por parte del equipo de cátedra —durante la coyuntura socio-sanitaria— mantuvo una actitud de constante atención frente a la disponibilidad tecnológica de las/os estudiantes, la conectividad efectiva y la posibilidad de acceso real a la propuesta pedagógica (además de la usual atención al tránsito exitoso de los estudiantes a través del recorrido formativo de la materia). En cuanto a la elaboración de materiales didácticos —acordes con las temáticas previstas— no solo se recurrió a textos verbales sino también a la inclusión de materiales audiovisuales de consulta permanente. Se redujo la extensión prevista para las producciones escritas solicitadas a los estudiantes, evitando —en lo posible— perjudicar el modelo escritural de tipo ensayístico y preservando, a su vez, la necesidad de operacionalizar conceptos sobre los objetos analíticos (tanto los escogidos por ellos mismos, como los propuestos desde la materia).

En lo respectivo a nuestro rol como docentes, consideramos que la reconfiguración de tareas y actividades, en general, potenció nuestras prácticas pedagógicas en el sentido de que no solo fuimos “contenidistas disciplinares” sino también tutores de cada comisión de estudiantes, a las cuales dimos un seguimiento y monitoreo constante. En cierta medida, creemos que esto también mitigó las ansiedades, frustraciones y disonancias cognitivas que el “distanciamiento” impuso sobre las lógicas tradicionales que antes garantizaban la interacción humana en espacios físicos compartidos (tales como aulas, lobbys, halls y pasillos).

Con estas decisiones, el equipo de cátedra intentó garantizar la continuidad pedagógica de los/as estudiantes y favorecer, en la medida de lo posible, la contención frente a la deserción académica de los/as estudiantes (como consecuencia de la modificación abrupta de la modalidad de cursado y la imprevisibilidad del contexto sanitario que exigió de ellos el ejercicio de un alto grado de autonomía).

En este sentido, asumimos que si bien la coyuntura socio-sanitaria antes descrita nos impuso desafíos complejos en nuestro quehacer educativo, no obstante, en palabras de Cannellotto (2020, p. 215), “la pandemia creó un escenario propicio para repensar la transmisión en el mundo digital que estamos construyendo”, a la vez que, “disparó la necesidad de responder con rapidez a situaciones institucionales novedosas e imprevistas” (Loc. cit.).

Haciendo extensiva la reflexión hacia el devenir del quehacer educativo, en general, cabe recuperar el pensamiento de Christine Delory-Momberger (2009, p. 34) al respecto, señalando que “los recorridos de vida se ven, cada vez más, marcados por la pluralidad de experiencias profesionales, por la diversificación de experiencias sociales y por los efectos de ruptura, dislocación y renovación formativa”, en consecuencia, concordamos en que “las trayectorias de formación ya no pueden obedecer a esquemas comunes” (Loc. cit.). Será preciso, entonces, que recobremos los aprendizajes que obtuvimos de estas experiencias pedagógicas y que logremos resignificarlos a la luz de los futuros desafíos que nos esperan y que deberemos afrontar, de manera consciente y solidaria, contribuyendo con nuestra comunidad educativa y con toda la sociedad en su conjunto.

## Notas

<sup>1</sup> Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Es Doctor en Comunicación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Licenciado en Comunicación Social y Técnico en Periodismo egresado de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Profesor Universitario por la Facultad de Humanidades (UNNE) y Diplomado Universitario en Educación Mediada por TIC (UNNE-Virtual). En investigación forma parte del Núcleo de Estudios y Documentación de la Imagen (NEDIM – IIGHI - CONICET) participa de proyectos de investigación con interés en el análisis de producciones audiovisuales

de carácter regional y nacional en torno a problemáticas que atañen a las teorías de género, diversidades sexo genéricas, feminismos y teoría queer. Posee producciones publicadas en revistas nacionales e internacionales sobre análisis audiovisual de series documentales sobre diversidad sexo – genérico –identitaria. En docencia es Profesor Adjunto por Concurso en la asignatura de Semiótica de la Licenciatura en Artes Combinadas y la Tecnicatura en Diseño de Imagen, Sonido y Multimedia de la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura (FADyCC) de la Universidad Nacional del Nordeste.

<sup>2</sup> Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Licenciada y profesora en Comunicación Social por la Universidad Nacional del Nordeste. Doctoranda en Letras con orientación en Lingüística. Profesora de la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura de la Universidad Nacional del Nordeste. Becaria doctoral del CONICET e integrante del Núcleo de Estudios y Documentación de la Imagen (IIGHI-CONICET/UNNE). Investiga sobre fotografía, alteridad y prácticas performativas en espacios públicos del Nordeste argentino

<sup>3</sup> Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Prof. Emanuel Obregón, docente e investigador de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) y de la Universidad Nacional del Chaco Austral (UNCAUS). Doctorando en el Doctorado en Humanidades de la Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral (UNL). Becario doctoral (Res. N° 774/21 - Anexo IV, Secretaría Gral. de Ciencia y Técnica, C.S. UNNE). Integrante de proyectos de investigación en universidades nacionales (UNNE, UNCAUS), colaborador y asistente de equipos de investigación (Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Villa María). <https://orcid.org/0000-0002-6309-4425>

<sup>4</sup> Nos referimos a los Decretos de Necesidad y Urgencia: N° 260-2020, N° 287-2020, N° 297-2020 de la Administración Pública Nacional, Presidencia de la Nación. Asimismo, hacemos referencia a las resoluciones: N° 104-2020 y N° 108-2020 del Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo Federal de Educación. La FADyCC-UNNE promulgó la Adecuación Didáctica de Actividades Áulicas por resolución N° 079/20.

<sup>5</sup> Textos en cuya estructura contienen y enlazan diferentes informaciones, fuentes, soportes o plataformas. Las “Clases” de Semiótica redireccionan a los/as estudiantes a diversos materiales didácticos elaborados por la cátedra (“dossiers” y videos) y disponibles en distintas plataformas como youtube o moodle, agilizando y dinamizando así su accesibilidad para la lectura o la descarga.

## Referencias bibliográficas

- Alcalá, M. T. (2002). *Conocimiento del profesor y enfoques didácticos*. (Ficha de cátedra). Didáctica I. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, pp. 17-28. <https://escuchaloquetemuestro.files.wordpress.com/2018/11/3-el-conocimiento-del-profesor-y-los-enfoques-didc3a1cticos.pdf>
- Arribas Estebaranz, J. M. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 4(21), 381-404. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56754639020>
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros del Zorzal.

Camblong, A.; Alarcón, R. y Di Mónica (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras*. (Vol. II). Edunam.

Candau, V. (1990). *Hacia una nueva didáctica*. Vozes.

Cannello, A. (2020). *Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia*, en Dussel, I.; Ferrante, P.; y Pulfer, D. *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Colección Políticas educativas. Buenos Aires: UNIPE Editorial. Pp. 213-228. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381, México D. F. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta.

Cassany, D. (15 de noviembre de 2009). *Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo*. 1° Congreso Leer.es, Madrid, Ministerio de Educación. <https://goo.gl/IE9DDW>

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.

Curetti, S. A.; Lepez, L. y Bresca, S. (3, 4 y 5 de agosto de 2022). Las narrativas pedagógicas como herramienta de construcción de conocimiento entre la universidad y su contexto. Una experiencia de integración de las funciones de docencia, investigación y extensión-vinculación. *V Jornadas Internacionales "Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas"*, Mendoza, Argentina. [http://ddhh.bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/17615/1.curetti-lepez-bresca-ponencia.pdf](http://ddhh.bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/17615/1.curetti-lepez-bresca-ponencia.pdf)

DECNU 260/20. Sobre emergencia sanitaria. 12 de marzo de 2020. e. 13/03/2020 N° 14494/2. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-260-2020-335423/texto>

DECNU 287/20. Sobre modificatoria del DECNU 260/20. 17 de marzo de 2020. e. 18/03/2020 N° 15582/20. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226914/20200318>

DECNU 297/20. Sobre Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. 19 de marzo de 2020. e. 20/03/2020 N° 15887/20. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

Delory-Momberger, Ch. (2009). *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*. (1° Ed.). Eudeba.

Dussel, I.; Ferrante, P.; y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Colección Políticas educativas. Buenos Aires: UNIPE Editorial.

Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. Grijalbo.

Labeur, P. y Bombini, G. (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires: Biblos.

Larrosa, J. y Skliar, C. (comps). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.

Lucarelli, E. (2001). *La didáctica de nivel superior*. Bs. As. OPFYL.

McEwan, H. y Egan, R. (comp.) (2012). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.

McEwan, H. (2012). *Las narrativas en el estudio de la Docencia*, en McEwan, H. y Egan, R. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Barcelona: Amorrortu. Cap. 10, pp. 236-250.

Moreno Olivos, T.; Arbesú García, M; Arenas Basurto, J. y Velasco Forero, M. (2017). “De la evaluación punitiva a la evaluación formativa en las universidades: asignaturas pendientes en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje”, en *Congreso Nacional de Investigación educativa*. Potosí. COME. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/0540.pdf>

Navarro, F. (2017). “Piensa globalmente, actúa localmente: cómo diseñar un curso de escritura académica para estudiantes que ingresan a la universidad”, en Quintanilla, P. y Valle, A. (eds.) (2017). *El desarrollo de las competencias básicas en los estudios generales*. San Miguel: Pontificia Universidad Católica del Perú, Estudios Generales, Letras, pp. 103-134. [https://www.researchgate.net/publication/321275299\\_Piensa\\_globalmente\\_actua\\_localmente\\_como\\_diseñar\\_un\\_curso\\_de\\_escritura\\_academica\\_para\\_estudiantes\\_que\\_ingresan\\_a\\_la\\_universidad/link/5c9e2ad545851506d73407ac/download](https://www.researchgate.net/publication/321275299_Piensa_globalmente_actua_localmente_como_diseñar_un_curso_de_escritura_academica_para_estudiantes_que_ingresan_a_la_universidad/link/5c9e2ad545851506d73407ac/download)

Resolución 104 de 2020 [Ministerio de Educación y Consejo Federal de Educación]. Sobre suspensión de actividades. 14 de marzo de 2020. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226749/20200316>

Resolución 108 de 2020 [Ministerio de Educación y Consejo Federal de Educación]. Sobre suspensión de actividades. 15 de marzo de 2020. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>

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 de acción*. Prólogo de Graciela Morgade. 1° edición. Buenos Aires: Centro de Publicaciones y Material Didáctico. Cap. 3, pp. 71-110

Sverdlick, I. (comp.) (2007). *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción*. Prólogo de Graciela Morgade. 1° edición. Buenos Aires: Centro de Publicaciones y Material Didáctico.

## El asesoramiento psicopedagógico apreciativo, una herramienta de apoyo a los docentes ante incidentes críticos en la convivencia del centro educativo

### Appreciative psycho-pedagogical counseling, a tool to support teachers in the face of critical incidents in the coexistence of the educational center

Òscar Puigardeu Aramendia<sup>1</sup>

#### Resumen

Los incidentes críticos son situaciones, que pese a ser posibles, suponen un acontecimiento percibido como inesperado con consecuencias graves que generan un alto impacto emocional y que tienen una capacidad potencialmente desestabilizadora. En los centros educativos el alumnado que presenta dificultades de regulación de conducta graves genera, en ocasiones, conflictos de convivencias importantes que pueden convertirse en incidentes críticos para la institución educativa y para el personal docente, que puede sentir fuertemente cuestionada su autopercepción profesional. Ante estas situaciones, las instituciones educativas y sus profesionales suelen realizar demandas de asesoramiento psicopedagógico a los organismos competentes. La indagación apreciativa puede ser una estrategia de asesoramiento óptima en estas situaciones. Está técnica de asesoramiento colaborativo permite la generación de nuevas respuestas en un momento en que el docente y la institución se sienten vulnerables por el impacto generado por el incidente.

**Palabras clave:** Incidente Crítico, Indagación Apreciativa, Asesoramiento psicopedagógico, Trastorno Conducta, Convivencia.

## **Abstract**

Critical incidents are situations that, despite being possible, involve an event perceived as unexpected with serious consequences that generate a high emotional impact and have a potentially destabilizing capacity. In educational centers, students who present serious behavior regulation difficulties sometimes generate important coexistence conflicts that can become critical incidents for the educational institution and for the teaching staff, who may feel their professional self-perception strongly questioned. Faced with these situations, educational institutions and their professionals often make demands for psycho-pedagogical advice to the competent bodies. Appreciative inquiry can be an optimal counselling strategy in these situations. This collaborative counselling technique allows the generation of new responses at a time when the teacher and the institution feel vulnerable due to the impact generated by the incident.

**Keywords:** Critical Incident, Appreciative Inquiry, Psychopedagogical Counselling, Conduct Disorder, Coexistence.

-

Fecha de recepción: 23/11/2022  
Fecha de evaluación: 04/12/2022  
Fecha de evaluación: 13/02/2023  
Fecha de aceptación: 26/02/2023



*Más allá de las ideas de cómo actuar correcta o incorrectamente,  
existe un espacio. Nos encontraremos allá.*

Rumí

## **Introducción**

Los incidentes críticos son aquellas situaciones, que pese a ser posibles en una determinada actividad, suponen un acontecimiento percibido como inesperado con consecuencias que generan un significativo impacto emocional y que tienen una capacidad potencialmente desestabilizadora del contexto, haciendo necesaria una respuesta estratégica (Monereo y Monte, 2011). En los centros educativos es habitual que las dificultades de regulación de conducta graves, que generan conflictos de convivencias importantes, se conviertan en situaciones críticas para la institución educativa. Los incidentes críticos (IC) son situaciones tremendamente movilizadoras para las instituciones educativas por su dificultad pero a su vez son una oportunidad para el cambio. Ante la aparición de un IC en el entorno educativo, tanto el docente implicado como toda la comunidad educativa se siente interpelada a resolver la situación bien sea enrocándose en la situación, protegiéndose, defendiéndose o en el mejor de los casos reflexionando sobre la propia práctica para mejorarla (Everly y Mitchell, 1999).

Los incidentes se caracterizan por ser acontecimientos percibidos como inesperados y acotados en el tiempo (Everly y Mitchell, 1999), suponen una situación de crisis a quien los sufre y generan la sensación de pérdida de control (Monereo, Weise y Álvarez, 2013). La reacción ante un IC revela pensamientos y actitudes implícitas del sujeto y la institución (Burgum y Bridge, 1997). Por lo que los IC pueden abrir una puerta al cambio a través de su análisis (Martín y Cervi, 2006).

Cuando un centro educativo tiene que afrontar un incidente crítico debido a una alteración conductual, se suelen producir diferentes tipos de demandas a los profesionales, asesores y servicios educativos de apoyo:

Algunos centros reaccionan protegiéndose y tienden a identificar el alumno protagonista del incidente como causante del mismo y proponiendo como resolución del IC un cambio de las condiciones del alumno o de su emplazamiento educativo. Estos centros suelen pedir a los asesores psicopedagógicos que intervengan sobre el alumno o que le proporcionen algún recurso que cambie su conducta, y si la situación es percibida como muy grave, que éste sea trasladado a otro centro al que se le entiende con más recursos o más especializado.

Otros centros tienden más al enrocamiento y pueden identificar como causa del incidente una aplicación insuficiente o incorrecta de las medidas previstas para evitar, intervenir o reaccionar ante éste. Estos centros suelen proponer como respuesta el incremento o rigidificación de las medidas ya previstas por la propia institución. En este caso la institución tiende a identificar como culpable del incidente al profesional

encargado al gestionar y administrar las medidas previstas. Estos centros suelen pedir a los servicios de asesoramiento psicopedagógico que los aprovisionen de los recursos formativos, humanos o materiales que permitan llevar a cabo, de una forma más intensa y ajustada, aquellas estrategias ya previstas por el centro.

Finalmente hay centros que pueden iniciar un proceso de reflexión interna, identificando como causa del incidente algún elemento institucional susceptible de mejora a través de algún cambio interno. Estos centros son los que están más predisuestos a hacer una demanda de asesoramiento psicopedagógico encaminado a una mejora institucional y al cambio en las estrategias del centro.

En realidad, estas tres estrategias se dan de forma simultánea en las instituciones educativas pese a que en diferentes proporciones. Siempre hay una parte de la institución enrocada, mientras que otras partes trabajan para el cambio. Por tanto, los asesores psicopedagógicos raramente se encuentran con una posición monolítica en la institución.

Ante estas tres demandas el asesor deberá atender al centro y su demanda teniendo muy presente que el IC habrá generado un impacto emocional en los profesionales, y por ello, en mayor o menor medida, la demanda de asesoramiento estará también relacionada con este impacto emocional y con la potencial capacidad desestructurante (Monereo y Monte, 2011). Hay que tener en consideración que, a pesar de que suele ser habitual que los centros presenten un estilo propio i definido de afrontamiento de los IC este es dinámico. Debemos tener en consideración que un mismo centro puede reaccionar de forma diferente ante un mismo IC dependiendo de muchos factores. El estilo de afrontamiento de una institución nunca se convierte en un apriorismo determinístico que nos permita predecir como un centro afrontará el próximo IC.

### **Afrontamiento de incidentes críticos en la convivencia en el centro educativo**

La preocupación por encontrar recursos de análisis que guíen la forma a afrontar IC tiene su origen en Estados Unidos en el marco de la segunda guerra mundial, y posteriormente fue desarrollado por los estudios de Flanagan (1954) con el fin de mejorar las habilidades de los pilotos de aviación. Actualmente, la utilidad de la reflexión y análisis de IC se ha extendido a múltiples disciplinas y actividades. En el ámbito educativo también ha sido uno de estos ámbitos y de forma significativa en el análisis de las dificultades en la convivencia escolar (Nail, Garjardo y Muñoz, 2012). La técnica de análisis de incidentes críticos (TAIC) en el entorno educativo fue desarrollada por David Tripp (1993) y posteriormente desarrollada por varios autores, destacando en nuestro país la relevante contribución del Dr. Monereo (2010). El análisis de IC de acuerdo con la TAIC supone la realización de los siguientes pasos:

1. Presentación y descripción del caso.
2. Identificación de las emociones que genera el IC.
3. Descripción de la intervención del docente sin entrar en juicios de valor sobre la misma. Que pensó, que dijo, que hizo....
4. Descripción de los resultados de la actuación.
5. Identificación de dilemas generados por el IC e identificación de otras posibles respuestas.
6. Aprendizajes que se generan después del incidente y de la utilización de TAIC y seguimiento del proceso.

Los IC suponen un importante impacto emocional en los profesionales ya que son vividos como episodios imprevisibles (Woods, 1997) que generan una situación potencialmente desestabilizadora en los que el docente que recibe un impacto a nivel cognitivo, emocional y social (Navarro et al. 1998). Este impacto puede ser tan importante que incluso llegue a desestabilizar y comprometer la propia identidad profesional del docente como profesional competente (Bilbao y Monereo, 2011). En muchas ocasiones pueden afectar a la confianza en uno mismo y en los compañeros/as del centro educativo, una de las columnas vertebrales de la comunidad, y aspecto clave para la necesaria cooperación entre sus miembros (Hargreaves, 2007). Cuando este incidente afecta a la convivencia del centro y el docente se ha sentido increpado gravemente o ha tenido ser agredido, el impacto será aún más profundo (Puigardeu, 2020).

Los IC también tienen el potencial de permitir el afloramiento de las estructuras y valores implícitos del docente y la institución, a la vez que permiten identificar los mecanismos de defensa y autocontrol, ofreciendo una posibilidad para el cambio; permiten hacerlos explícitos y objeto de análisis abriendo una oportunidad de mejora. (Monereo, Alvarez y Weise, 2013). El cambio en la identidad del docente requiere identificar y reflexionar sobre sus propias creencias y prácticas (Maestro y Monereo, 2014) y los IC ofrecen una oportunidad para ello.

El afrontamiento y la gestión de los IC no pasa por un simple aprendizaje y acumulación de nuevas técnicas o metodologías a las que el profesional pueda acceder por el modelado de un experto, ya que la respuesta a los mismos implica los aspectos más centrales del rol docente y la su identidad como tal, así como elementos nucleares de la institución. La generación de respuestas más eficaces a los IC sólo puede partir de un cambio significativo en esta identidad profesional y muy probablemente de cambios igualmente significativos en la identidad de la institución educativa a la que pertenece.

Por este motivo el asesoramiento psicopedagógico tras un IC, especialmente cuando afecta a la convivencia de la comunidad educativa, no puede seguir sólo los pa-

trones habituales ya que éste se da en un momento en que se ha producido un fuerte impacto en el docente que genera un autocuestionamiento de su rol profesional. Por ello, todo asesoramiento supone, bajo estas, circunstancias, una tarea colaborativa y de apoyo al autoanálisis del propio docente y la institución. Este acompañamiento debe considerar que son los mismos docentes que han sufrido el incidente, y que se encontrarán en una situación de autocuestionamiento y de impacto emocional, los que realizarán el proceso de reflexión que les abrirá una posibilidad de cambio.

El asesoramiento ante IC de convivencia tampoco puede seguir la metodología tradicional de la resolución de problemas. Esta estrategia busca identificar el problema para poder determinar sus causas y encontrar soluciones posibles a través de la comprensión y el diseño de un plan de acción que incida sobre éstas. En los IC debidos a situaciones de agitación, el análisis de causas y su diagnóstico pueden llevar simplemente a una situación de retroalimentación de situaciones críticas, ya que tal y como explican Nardone y Salvin (2006) muchas veces los problemas existen precisamente en virtud de lo que se hace para resolverlos. De tal forma que en muchas ocasiones es imposible atribuir una única causa como detonante de este tipo de IC. Incluso, puede no ser fácil la identificación de un único sujeto participante en el incidente, de tal forma que, en ocasiones es muy difícil discernir entre las causas y los intentos de solución del problema que han podido convertirse en la causa de los mismos. Desde esta perspectiva la institución tiene un problema, y a la vez, es el problema, por lo tanto, requiere de alguien o algo fuera de ella que aporte el conocimiento y los recursos para afrontarlo (Basté, 2015).

El asesoramiento desde la mirada de la indagación apreciativa puede ser de gran utilidad ante los IC, ya que permite utilizar la necesidad de cambio que imponen estos incidentes y la explicitación de los valores y concepciones de los docentes que generan, en otras ocasiones más velados a la mirada del asesor. Esta tarea requiere respetar las necesidades de autoprotección de su identidad y autoimagen del docente que el incidente ha cuestionado. El diálogo apreciativo parte de la concepción que toda institución es más un éxito a aceptar que no un problema a resolver (Cooperrider, 1990). Todos los centros educativos son la recopilación de una multitud de pequeños y grandes éxitos a lo largo de los muchos días y de los muchos cursos de su historia. Y son precisamente estas fortalezas las que permitirán impulsar el cambio que la institución, requiere para afrontar también satisfactoriamente, dificultades como los IC.

### **La demanda de asesoramiento tras un incidente crítico en la convivencia.**

Ante un IC resulta habitual que el centro educativo busque apoyo para afrontarlo. Las demandas que suelen generar los IC son variadas y dependen, no sólo de las características del incidente sino que también de la cultura institucional y al perfil personal y profesional de los docentes que lo hayan vivido de forma más directa

(Sánchez, 2000). Este tipo de demandas no son excluyentes entre sí, ya que suelen darse de forma simultánea en diferente proporción y en diferentes momentos del proceso de gestión de los IC, en la convivencia de los centros educativos.

Existen demandas de neutralizar la fuente del incidente: En los IC los centros educativos suelen identificar a un alumno, familia, o la situación que aparentemente es el origen o causante del IC. Resulta habitual que el centro educativo busque la forma de que la causa del incidente desaparezca o al menos realice modificaciones substanciales de tal forma que la probabilidad de repetición del IC desaparezca o se minimice. Por ejemplo, cuando los centros educativos identifican un alumno como origen del IC no resulta extraño que se plantee la posibilidad de que este alumno cambie de centro, o que algún equipo realice una intervención que pretendidamente pueda hacer cambiar la conducta del alumno. (Puigardeu, 2020)

Podemos encontrar demandas de incremento de recursos: En otras ocasiones el centro educativo, ante el IC, cree que una forma adecuada para poder afrontar la situación, o un posible nuevo IC de las mismas características, es dotarse de más recursos a nivel material o inmaterial. Estas demandas pueden ser en forma de recursos materiales, bien sean espacios, materiales didácticos o similares; También se pueden referir al número de profesionales, o la intervención de otros recursos externos al centro del ámbito educativo, social o de salud. Finalmente, en algunos centros la demanda de incremento de recursos se concreta en una demanda para ampliar el conocimiento y los recursos técnicos para poder hacer frente al incidente, por ejemplo, a través de alguna formación. (Bonals y González, 2007)

Demandas de acompañamiento o sostenimiento emocional: En este caso el centro busca un reconocimiento de la dificultad de la tarea que está realizando y un acompañamiento en el proceso de asimilación de la situación de dificultad que ha generado el IC. Las necesidades de sostenimiento emocional y acompañamiento en el sufrimiento que ha generado el IC están siempre presentes, pero en algunos momentos del proceso su gestión pueden ser centrales para la institución. (Puigardeu, 2020)

Y finalmente demandas de asesoramiento para modificar la gestión del IC: Finalmente hay centros educativos que ante un IC se plantean la necesidad de ajustar la respuesta del centro. Estos centros parten de la idea de que el IC no sólo tiene que ver con la causa y los sujetos que lo han generado, sino también con la institución y su forma de funcionar, de tal forma que creen que introducir algún cambio en la institución o en su forma de afrontar los IC es posible y puede ayudar a mejorar su gestión. (Monereo y Monte, 2011)

Sea cual sea el motivo explícito de demanda del centro, tenemos que tener en consideración que el asesor deberá considerar que la institución se encuentra en una situación de doble vulnerabilidad. Por un lado, por el impacto emocional que

supone sufrir un IC, y por otro lado por la asunción de la situación de debilidad que ha supuesto el IC y el reconocimiento implícito de carencia que supone toda demanda de asesoramiento. Esta doble vulnerabilidad deberá ser considerada por el asesor, teniendo siempre como objetivo el desarrollo de la máxima autonomía del centro en su proceso de reflexión y su intención de generar un espacio de seguridad que permita afrontar la necesidad de cambio.

### **La indagación apreciativa una estrategia de asesoramiento psicopedagógico ante IC**

La Indagación Apreciativa (IA) es una estrategia de diálogo generativo enmarcado en el paradigma construccionista de la investigación-acción de Kurt Lewin, una estrategia vinculada al legado socrático. Los diálogos generativos son estrategias de coconstrucción de conocimiento y generación de nuevas prácticas, de forma colaborativa, en entornos complejos a través del diálogo, y pretenden avanzar de la noción de gestión del conflicto hacia la concepción de creación de nuevos espacios de relación (Fried, 2008). En el fondo la IA es un proceso de investigación-acción fundamentado en el constructivismo que estimula a los docentes a la indagación, el aprendizaje y la mejora profesional construida sobre sus propias fortalezas, creencias y esperanzas (Reyes, 2016). Existen diversos estudios que muestran la capacidad de la IA como una herramienta de transformación y de cambio en las organizaciones, no sólo en su forma de actuar sino también en su forma de concebir su actuación (Bushe y y Kassam, 2005). Esta estrategia de asesoramiento a través de la IA está basada en cuatro principios: (Cooperrider, 1990)

- Principio de simultaneidad: El proceso de valoración, asesoramiento, investigación o reflexión y el proceso de cambio son simultáneos. Las instituciones cambian en la dirección de aquello sobre lo que reflexionan.

- Principio poético: Las instituciones son libros abiertos en continuada escritura. El lenguaje y las metáforas utilizadas por la institución tienen mucho que ver con la participación, compromiso y creatividad de sus miembros y tienen un impacto sobre sus formas de actuar.

- Principio de anticipación: La creación de un proyecto, de un plan de atención, de un futuro inspirador y compartido por la institución es generador de cambio y reafirma la competencia de la propia institución una vez se lleva a cabo.

- Principio afirmativo: Todo cambio en la práctica de una institución debe sustentarse en sus fortalezas. El esfuerzo de cambio es más intenso y duradero cuando éste se sustenta en éstas.

Una de las herramientas centrales del asesoramiento, desde una perspectiva apreciativa, son las preguntas generativas. Las preguntas generativas son aquellas

que abren nuevos espacios e identifican nuevas posibilidades de acción, en las que los participantes pueden reconocer una capacidad propia o de la institución que les permitirá construir nuevas alternativas. Son una invitación a los docentes a la participación y a la reflexión creativa (Fried, 2004). Proponemos algunos ejemplos de preguntas generativas:

- ¿Qué hay de diferente en esta situación respecto a otras que han pasado anteriormente?
- ¿Qué le ha sorprendido de su intervención?
- ¿Qué otras razones podemos imaginar que podrían haber provocado esta situación?
- ¿Cómo podríamos crear un espacio que despierte la curiosidad?
- ¿De qué otras maneras podríamos responder en un futuro a una situación similar?
- ¿Cómo se podría hablar con él de todo esto que ha pasado?
- ¿Cómo podríamos organizar el próximo encuentro?

Ante un IC en la convivencia del centro educativo, cuando la institución y el docente piden asesoramiento psicopedagógico desde una posición de vulnerabilidad por el impacto del mismo, éste no puede tener como objetivo la identificación de las debilidades en la intervención del docente o de la institución educativa. Si utilizáramos esta estrategia, de facto, contribuiríamos a incrementar el impacto del IC maximizando su impacto emocional y cognitivo en la identidad del profesional generando un incremento de la autocuestionamiento que aumentaría su sensación de vulnerabilidad. Convirtiendo el asesoramiento en una especie de segundo IC que nuevamente pone en jaque a la institución y su sentimiento de competencia profesional. El aumento del sentimiento de vulnerabilidad incrementa significativamente la probabilidad de respuestas de enrocamiento y defensa del profesional y de la institución, minimizando las posibilidades de cambio. A su vez, si el asesoramiento se limita a la sugerencia de nuevas estrategias de afrontamiento o el modelado de nuevas técnicas que el asesor presupone que el docente desconoce se está exponiendo al profesional a aquellas competencias que supuestamente le faltan, y por tanto, profundizando en su autocuestionamiento. De hecho, el IC suele ser vivido por el personal docente como una amenaza a su imagen profesional, de ahí que el asesor debe adoptar un posicionamiento especialmente cuidadoso en su relación con el docente y la institución manteniendo un nivel alto de cortesía adoptando estrategias de mitigación de la amenaza (Brown y Levinson, 1987). Con este objetivo puede ser útil tener presentes los siguientes principios enunciados por Haverkete y actualizados por Zuluaga (2004):

- Máxima generosidad: Minimizar el propio beneficio y maximizar el beneficio del asesorado.

- Máxima aprobación: Maximizar el aprecio por el asesorado minimizando la crítica hacia él.
- Máxima modestia: Minimizar el aprecio hacia el propio asesor maximizando la propia posibilidad de error.
- Máxima simpatía: Maximizar la capacidad empática y la simpatía hacia el asesorado.
- Máxima unanimidad: Maximizar los puntos de acuerdo y minimizar los desacuerdos.

Las estrategias de modelado o formación son poco adecuadas cuando nos encontramos ante un docente que ha sufrido un IC y que por tanto, ve comprometida su identidad profesional y su autopercepción como docente competente. En estos momentos, el docente entendería este modelo de asesoramiento como una nueva amenaza en su autopercepción de competencia, generando una reacción de bloqueo y defensa, convirtiendo el asesoramiento en una nueva agresión a su autopercepción profesional. Por el contrario, podría manifestar una reacción de sumisión y aceptación de su incompetencia y por tanto, de dependencia respecto al asesor que tiene una función de experto en el resultado esperado.

Por el contrario, si el asesoramiento está dirigido a detectar los puntos fuertes del docente y la institución, desde una perspectiva apreciativa ser conscientes de las respuestas más exitosas les permitiría afrontar de forma más exitosa un incidente similar. El asesoramiento pasa a convertirse en una protección de la autoimagen profesional del docente, maximizando la posibilidad de cambio. De ahí que ante una situación de IC el asesor, conjuntamente con el docente, debe identificar las creencias y los modelos psicopedagógicos que deben ser el fundamento de los cambios que permitirán avanzar a la institución. A partir de la identificación de las buenas prácticas docentes, valores, creencias y concepciones teóricas a través de preguntas generativas el asesor puede ayudar a la institución escolar a revisar su relato sobre el IC, de tal manera, que éste se convierta en un impulsor del cambio. Desde esta perspectiva la institución y el docente aumentan su autopercepción de competencia ya que son partícipes del proceso de búsqueda e implementación de medidas que resultan coherentes con la cultura de la institución y que son de menos difícil implementación, tienen un mayor impacto, y son sentidas como propias. Desde esta perspectiva, el asesorado incrementa su competencia y gana autonomía para el enfrentamiento de futuros IC; el asesor tiene en este caso una función de experto en generar procesos de cambio.

Resulta obvio que la gestión de IC de convivencia sitúa al docente y a la institución educativa en una situación muy difícil en que la posibilidad de cometer errores es muy alta, tanto por la aparición más o menos inesperada del incidente, cómo por el alto impacto emocional e institucional que supone. Por este motivo no resulta extraño



que en el proceso del asesoramiento el asesor identifique intervenciones que no han ayudado a su afrontamiento.

Con viene aquí una aclaración con la finalidad de diferenciar la dificultad y el error ante situaciones difíciles de la mala praxis docente. Se entiende la mala praxis aquellas acciones de negligencia grave o mala fe profesional. Las situaciones de mala praxis profesional son objeto de intervención por parte de los órganos de gestión de centro y la inspección educativa del mismo y su abordaje no corresponde al asesoramiento psicopedagógico. En las situaciones de mala praxis el asesor no puede más que explicitar este hecho de forma asertiva, este hecho puede ser también un punto de partida para mejorar la praxis del docente o la institución.

A diferencia de la mala praxis el error supone la obtención de un resultado no congruente con nuestros objetivos, debido a que no se ha elegido el mejor procedimiento o éste se ha aplicado de forma inadecuada. Los errores son una fuente de información para el asesor ya que aportan información valiosa sobre los procesos que han seguido los intervinientes en la situación en el proceso de toma de decisiones, así como también refleja la cultura institucional y los sistemas de afrontamiento previstos en la institución y los recursos de los intervinientes. En este sentido deben ser considerados por el asesor en el diseño de su intervención. (De la Torre, 2004)

El error también puede ser una fuente de aprendizaje para el docente. Pero la utilización del error como fuente de aprendizaje requiere de un entorno emocional propicio para afrontar su análisis como una oportunidad y no como una amenaza para la institución y el docente. Después de un IC es muy probable que en un primer momento no se pueda abordar el error durante el asesoramiento. Es en esta circunstancia cuando la perspectiva apreciativa puede ayudar a privilegiar las estrategias más efectivas a la vez minimizar las más comprometidas. Será en un segundo momento, cuando la institución y el docente ya no se sienten tan amenazados por el IC y empiezan a recuperar su sentimiento de auto competencia cuando se podrá abordar el error desde estrategias como la práctica reflexiva con el apoyo del asesor psicopedagógico.

## **La pregunta como herramienta fundamental del asesoramiento apreciativo**

Son muchos los autores que han evidenciado que nuestros pensamientos construyen, en cierta forma, nuestro mundo, una idea ya formulada por Buddha. Actualmente disponemos de miles de estudios que demuestran el impacto del efecto placebo y el efecto Pigmalión, así como el impacto de las propias creencias en la autoimagen, los pensamientos y la conducta de las personas (Adams, Schil y Cooperrider, 2004). Todas estas investigaciones nos muestran el impacto en

nuestro actuar, que tiene, nuestros paradigmas de interpretación de la realidad. De hecho, en cierta medida nuestra interpretación y nuestro relato de la realidad la moldean creando un paradigma, un marco conceptual que da sentido y nos permite interpretar la realidad (Griega, 2000).

Los IC suponen una rotura en el paradigma del docente. Uno de los elementos que genera en el docente la sensación de criticidad es el hecho de que el IC es vivido aparentemente como inesperado e incomprensible. Su dificultad para comprender y afrontar la situación desde su paradigma es uno de los elementos que más dificulta el afrontamiento de la situación vivida como anisogino por el equipo docente, que no consigue encontrar una respuesta eficaz dentro del repertorio de intervenciones de las que dispone dentro de su paradigma. Es por este motivo que las preguntas generativas pueden ayudar al docente a salir de éste para entender la situación desde un nuevo punto de vista que puede generar una nueva respuesta desde otra posición y por lo tanto ser más creativa. Las preguntas generativas son aquellas que no tienen como objetivo la obtención de información sino la generación de reflexión y de nuevas propuestas de acción. Por lo tanto, las preguntas generativas no buscan que el que pregunta obtenga ninguna información, sino que sea el preguntado aquel que obtenga conocimiento y beneficio en el proceso de reflexión y de elaboración de la respuesta.

En el marco de la IA, las preguntas generativas pretenden descubrir, indagar sobre la situación y sobre los recursos del centro educativo, para afrontar el IC, para luego poder imaginar nuevas formas de entender, de aproximarse y de intervenir ante éste. Las preguntas también ayudarán al diseño de estas nuevas aproximaciones que finalmente el centro pondrá en marcha. Estos objetivos, en el marco de la IA no son momentos diferentes ya que el esfuerzo de descubrir es ya el esfuerzo de cambiar. El trabajo de indagación ya contiene la esperanza del cambio (Cooperrider, 1990). La aparentemente pregunta simple sobre cómo se ha afrontado la situación ya contiene en sí misma la idea que habría otras formas de aproximarse al IC y que son pensables otros abordajes diferentes al escogido.

Las preguntas generativas pueden tener varios objetivos entre los que podríamos citar los siguientes (Rodríguez, 2008):

- Identificar y explicitar capacidades y conocimientos de los docentes
- Identificar y explicitar capacidades y experiencias de cambio de la institución y los docentes.
- Identificar problemas reflexionando sobre ellos
- Disolver problemas
- Ayudar a la construcción de alternativas
- Apoyar en los procesos de cambio

#### - Interpelar a la acción

La pregunta evoca lo que no existe y, por lo tanto, genera la posibilidad de crear una nueva realidad. La pregunta es, por tanto, una apertura en la realidad que han creado nuestros pensamientos. Y en este sentido las mejores preguntas son aquellas que sólo se pueden responder desde fuera del paradigma que las ha propiciado (Goldberg, 1998). Son estas las preguntas que permiten generar nuevas miradas y nuevas realidades a través de la coconstrucción entre asesorado y asesor. La pregunta, en este caso, no busca sólo comprender la situación, sino que busca brindar una oportunidad a una solución diferente, pasando del marco “problema” al marco “oportunidad”. Las preguntas generativas son herramientas del pensamiento, y el proceso de responder a estas preguntas abre la oportunidad a la posibilidad de construcción creativa de una nueva realidad (Adams, Schil y Cooperrider, 2004). Es por este motivo que las preguntas generativas son un recurso central de la indagación apreciativa.

La pregunta generativa debe estar formulada de forma que estimule el pensamiento, la creatividad y las nuevas acciones de la institución y del docente para afrontar futuros IC desde los recursos y el conocimiento que su institución ya dispone, apoyándose en las competencias de la institución. Desde esta perspectiva toda institución educativa no es un problema a resolver, sino que es un gran misterio a admirar, lleno de conocimiento, experiencias y recursos (Hammond, 2004).

## **Conclusiones**

En los centros educativos se producen incidentes críticos relacionados con la convivencia a causa de situaciones de agitaciones psicomotrices de alumnos con dificultades de regulación de la conducta, de desafío grave a los docentes, agresiones graves entre alumnos y una larga lista de situaciones que potencialmente pueden agravarse y convertirse en un IC. Ante estas situaciones resulta habitual que los centros soliciten el asesoramiento de los equipos psicopedagógicos que tienen encomendada esta tarea. La característica diferencial en estas demandas respecto a muchas otras que reciben estos equipos es que los IC generan un impacto emocional potencialmente desestabilizador en los docentes y la institución. (Monereo y Monte, 2011)

El asesoramiento psicopedagógico ante IC no puede obviar la labor de valoración psicopedagógica del alumno protagonista del mismo y la valoración de sus potencialidades, necesidades educativas y, en caso necesario, su derivación a los servicios de la red de salud o de atención social (Bonals y González, 2007). Esta tarea es imprescindible, pero si nos limitamos a ésta aproximación, la valoración psicopedagógica confirma que la causa del incidente reside en el alumno y por lo tanto

que el centro educativo se debe proteger de él y de los posibles futuros incidentes que potencialmente podría causar. Esta posición de facto bloqueará la posibilidad de un asesoramiento dirigido a la mejora de la intervención de la institución y toda posibilidad de cambio en la misma.

Resulta evidente que ante los IC el asesor psicopedagógico debe conocer y reflexionar sobre las respuestas dadas por los profesionales desde su conocimiento y el ajuste de las estrategias utilizadas respecto a las estrategias previstas. Pero permanecer sólo en este espacio, sitúa al asesor en el papel de evaluador externo de la competencia del docente o de la institución. Hay que recordar que el IC ya ha generado en el profesional y en la institución un impacto emocional intenso y una amenaza a su autopercepción de competencia, y que esta aproximación evaluativa volverá a amenazar esta autoimagen colocando al profesional ante la disyuntiva de aceptar su posición de dependencia del asesor por su incapacidad o la necesidad de reafirmarse negando la necesidad de asesoramiento o manifestando la incompetencia del asesor para realizarlo. (Monereo, Weise y Álvarez, 2013)

Todo IC moviliza el deseo y la necesidad de mejorar la respuesta educativa. El asesoramiento desde una posición apreciativa, puede ser una buena estrategia de aproximación a esta necesidad a través de propiciar un cambio de paradigma en el que el centro educativo se convierte en el protagonista, ya que supone el reconocimiento de la capacidad del docente y de la institución (Cooperrider, 1990). Pare ello es importante ayudar a los profesionales y a la institución explicitando desde el respeto y reconociendo sus modelos de intervención para, apoyándonos en ellos y en sus experiencias de éxito, generar nuevas estrategias de intervención eficaces ante los IC a través del diálogo (Zuluaga, 2004).

El asesoramiento psicopedagógico desde una posición apreciativa incrementará la competencia del centro, ya que lo hace sujeto activo del proceso de cambio y lo hace consciente de las estrategias y recursos de los que ya disponía permitiendo activarlas, y a su vez realizar una búsqueda de nuevos recursos, pero desde una posición de percepción de autocompetencia evitando la dependencia del asesor externo. Para ello el asesoramiento se realiza partiendo de los recursos del centro y no en base a sus supuestas carencias.

## Notas

<sup>1</sup>CRETDIC de Barcelona (Generalitat de Catalunya), España. Doctor en psicología. Coordinador del CRETDIC de Barcelona (Generalitat de Catalunya). Profesor asociado UB. Profesor colaborador UOC. <https://orcid.org/0000-0003-1144-8583>

## Referencias

- Adams, M.G., Shiller, M. Cooperrider, D.L. (2004) With our questions we make the world. *Constructive Discourse and Human Organization*, 1, pp.105-124.
- Basté, D. (2015). *Repensar la Indagación Apreciativa desde la perspectiva de su plasticidad*. (Tesi doctoral). Universitat Ramon Llull, Barcelona, España. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/336972/TESIS%20Repensar%20la%20Indagaci%F3n%20Apreciativa%20desde%20la%20perspectiva%20de%20su%20plasticidad.pdf;jsessionid=-F14EC9AE1B52E2F1F9750A4E81F6D91D?sequence=1>
- Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: Propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), pp. 135-151. Recuperado de <http://www.redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomoneo.html>
- Bonals, J. y González, A. (coord.). (2007). *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Graó.
- Burgum, M.; Bridge, C. (1997). Using critical incidents in professional education to develop skills of reflection and critical thinking. En: R. Pospisil, L. Willcoxson (eds.). *Learning rough Teaching* (pp. 58-61). Perth: Murdoch University. Recuperado de [https://otl.curtin.edu.au/professional\\_development/conferences/tlf/tlf1997/burgum.html](https://otl.curtin.edu.au/professional_development/conferences/tlf/tlf1997/burgum.html)
- Bushe, G. i. Kassam, A. (2005) When Is Appreciative Inquiry Transformational?: A Meta-Case Analysis. *Journal of Applied Behavioral Science*. 41(2), pp. 161-181. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0021886304270337>.
- Brown, P., y Levinson, S.C. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Cooperrider, D., (1990). *Appreciative management and leadership: The power of positive thought and action in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- De la Torre, S. (2004). *Aprender de los errores. Tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras*. Buenos Aires: Magisterio de la Plata.
- Everly, G. S.; Mitchell, J. T. (1999). *Critical Incident Stress Management: a new era and Standard of care in crisis intervention*. Ellicott City, MD: Chevron Press.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4), pp. 327-358.
- Fried Schnitman, D. (2008). Diálogos generativos. G. Rodríguez Fernández (comp.) *Diálogos Apreciativos: el socioconstruccionismo en acción* (pp. 17-48). País Vasco- Madrid: Instituto Internacional de Sociología Jurídica Oñati- Dykinson.
- Gergen KJ. (2000). Hacia un vocabulario para el diálogo transformador. F. Schnitman D, (ed). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas* (pp. 43-71). Buenos Aires: Granica.
- Goldberg, M. C. (1998). *The art of the question: A guide to short-term question-centered Therapy*. New York: Wiley.
- Hammond, S. (2004). *The Thin Book of Appreciative Inquiry*. Bend Oregon: Thin Book Publishing.

- Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. L. Stoll, & K. S. Louis (Eds), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 181-195). Berkshire, UK: Open University Press.
- Martín, E.; Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. J. Pozo (coord). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de los profesores y los alumnos*. (pp. 419-434). Barcelona: Graó.
- Mastro, C. y Monereo C. (2014) Incidentes críticos en los profesores universitarios de la pupc. *Revista iberoamericana de educación superior*. 12(5), pp. 3-20.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, pp. 149-178.
- Monereo, C. y Monte, M. (2011). Docentes en tránsito. Análisis de incidentes en secundaria. Barcelona: Graó.
- Monereo, C., Álvarez I. M. y Weise, C. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), pp. 323-340.
- Nardone, G.; Salvini, S. (2006). *El diálogo estratégico*. Barcelona: RBA/Integral.
- Nail, O. Gajardo, J. I.; Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11(2), pp. 56-76.
- Navarro, R., López, A. y Barroso, P. (1998). El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1), pp. 1-14. Recuperado de: [http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224541140.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224541140.pdf)
- Reyes, J. (2016). Proceso de indagación apreciativa en un contexto universitario. Apuntes de una experiencia práctica. *Revista electrónica de psicología Iztalaca*. 19(4), pp. 1523-1544.
- Rodríguez, M. Fried, D. (2008). *Afrontamiento generativo y desarrollo comunidad. Diálogos Apreciativos: el socioconstruccionismo en acción*. País Vasco- Madrid: Instituto Internacional de Sociología Jurídica Oñati-Editorial Dykinson.
- Sánchez, E. (2000). Psychoeducational assessment: An observational study on the difficulties encountered by educational psychologists working with teachers. *Journal for the Study of Education and Development*, 23(91), pp. 55-77.
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Zuluaga Gómez, F. O. (2004). La interacción verbal vista desde la teoría de la cortesía. Íkala, revista de lenguaje y cultura, 9(15), pp.389-421. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255025901015>

## ¿Un 4 es un 7? y otros dilemas. Criterios de calificación y acreditación en las comisiones evaluadoras del nivel secundario en la provincia de Buenos Aires

Silvina Cimolai<sup>1</sup>  
Bárbara Briscioli<sup>2</sup>

### Resumen

El artículo se inscribe en proyectos de investigación desarrollados en la Universidad Nacional de General Sarmiento que indagan en las prácticas de evaluación en los momentos críticos de las transiciones entre niveles educativos. En este marco, se focaliza en los dilemas y debates presentes en las decisiones acerca de la acreditación en las comisiones evaluadoras de diciembre y febrero que establece el Régimen Académico (2011) para el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires. Se analizan entrevistas sobre prácticas de evaluación de aprendizajes realizadas a 24 docentes de primer año de 6 escuelas secundarias de los distritos de Moreno y San Miguel. El artículo busca dar cuenta de la variedad de criterios que se tensionan en la toma de decisiones en estas instancias. Con tal propósito, presenta variaciones en los criterios en relación a la selección de contenidos y a la calificación en las Comisiones Evaluadoras, así como al lugar otorgado a los períodos de orientación y apoyo. Se dedica especial atención a las interpretaciones construidas por los y las docentes acerca de la estipulación en la normativa de la aprobación con 4 (cuatro) en las Comisiones Evaluadoras en comparación con el mínimo de 7 (siete) requerido durante el ciclo lectivo. La sistematización realizada muestra cómo, más allá de los avances en las regulaciones en los últimos años, los y las docentes han ido construyendo abanicos variados y singulares de estrategias y criterios para definir la aprobación o desaprobación de la materia que dictan. Estos criterios evidencian las tensiones generadas en el binomio selectividad-inclusión que caracteriza al proceso de expansión de la educación secundaria, y ponen en tensión lo normado con

dilemas estructurales que enfrenta el sistema educativo.

**Palabras clave:** educación secundaria - evaluación - régimen académico - criterios docentes - Comisiones Evaluadoras

Fecha de recepción: 10/11/2022  
Fecha de evaluación: 13/03/2023  
Fecha de evaluación: 10/04/2023  
Fecha de aceptación: 14/04/2023



## Introducción

La expansión de la educación secundaria y la búsqueda de la democratización en su acceso ha implicado sucesivas revisiones y ampliaciones, tanto en la normativa como en las prácticas cotidianas de las instituciones, de los modos de organización y los criterios para la toma de decisiones acerca de la acreditación de los aprendizajes y la promoción de los y las estudiantes en su recorrido por la escolaridad.

Las investigaciones llevadas a cabo en la Universidad Nacional de General Sarmiento, bajo la dirección de Flavia Terigi, sobre trayectorias escolares y régimen académico en la educación secundaria han aportado conocimientos sobre los procesos de incorporación, retención y expulsión de estudiantes que se producen en el contexto de la ampliación de la obligatoriedad del nivel. Desde la perspectiva construida, las condiciones de escolarización de la escuela secundaria estándar, que comprenden la matriz organizacional tradicional -la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase (Terigi, 2008)- y el régimen académico que regula la actividad de los y las estudiantes, imponen dificultades específicas en los tránsitos por el nivel (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, 2009; Briscioli, 2013). Una mirada histórica y comparada permite sostener que la ampliación de la cobertura de la educación secundaria en la Argentina, es decir, la progresiva incorporación de nuevos sectores sociales, fue acompañada simultáneamente de “expulsión”, lo que evidenció tempranamente el carácter selectivo de estas instituciones (Acosta, 2011). Las referidas condiciones de escolarización han funcionado históricamente como límite para la expansión de la escuela secundaria y se constituyen en obstáculos para la pretendida universalización actual (Acosta, 2012; Briscioli, 2016). El énfasis puesto en las condiciones de escolarización abre nuevas inquietudes acerca de las dificultades que encuentran muchos/as de los y las estudiantes que ingresan e intentan permanecer y avanzar en el nivel (Briscioli, 2017).

Los avances normativos enlazados con políticas y programas fueron progresivamente instalando la perspectiva de la inclusión en la educación secundaria. Inicialmente se plasmó en términos discursivos, al reconocer al Estado como principal responsable de la oferta educativa; a las y los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho; a la necesidad de acompañar con políticas sociales las políticas de inclusión educativa; y a la matriz organizacional de la educación secundaria tradicional como excluyente. El mayor desafío de las políticas es generar las condiciones materiales y pedagógicas para efectivizar la progresión por el nivel logrando aprendizajes relevantes.

La incorporación de la mirada diacrónica que propone este recorte implica asumir que el sistema escolar, como sistema institucional, surgió como resultado de un proceso de sistematización de instituciones diversas e independientes (Pinkasz, 2013),

de un proceso de conexión de instituciones que se desarrollaron según sus propias líneas de transformación y expansión (Acosta, 2011). También, que el proceso de sistematización se organizó de manera simultánea con la estructuración de trayectos de diferenciación de la formación de la población (Braslavsky, 1985) cuyas formas clásicas, en su dimensión vertical, han sido los grados, ciclos y niveles (y sus formas de acreditación) y los mecanismos de transición de unos a otros (Briscioli y Rio, 2020).

En esta línea de problematizaciones, la investigación actual<sup>4</sup>, que continúa los desarrollos de una investigación previa<sup>5</sup>, aborda el problema de las transiciones escolares entre niveles educativos y, en particular, se propone analizar el papel que juegan las evaluaciones de los aprendizajes y las decisiones de los y las docentes en torno a la acreditación y promoción.

En este punto adquiere especial relevancia considerar que “Se asume que la evaluación está en el núcleo de las contradicciones del sistema educativo. La complejidad del problema radica en la articulación de las lógicas de la selección y de la formación, del reconocimiento y la negación de las desigualdades” (Perrenoud, 2008: 9). Estas premisas resultan aún más paradójales en un contexto en el cual deben generarse las condiciones para que la escuela sea inclusiva.

Siguiendo con el análisis de las prácticas de evaluación, en trabajos realizados en el contexto de estas investigaciones hemos identificado ciertas variaciones en los criterios utilizados por los y las docentes de la educación secundaria para la construcción de las calificaciones trimestrales y la toma de decisiones acerca de la acreditación (Briscioli, Scavino y Cimolai, 2019; Scavino, Briscioli y Terigi, 2017).

El análisis de las propuestas de evaluación de los y las docentes y las decisiones que toman respecto de la calificación del trimestre, permite desplegar -en algunos casos- la preocupación por las “diferencias y pluralidad que hay en el aula”. Es decir, en varias situaciones, el o la docente busca de algún modo con sus propuestas adaptarse y generar condiciones para dar lugar a la inclusión en las escuelas. En líneas generales estas propuestas no parecen estar planificadas ni previstas, sino que las van enfrentando en el quehacer cotidiano y lo resuelven con actividades, en algunos casos improvisadas, que en cierto modo van transformando el sentido de la evaluación y con ello lo que consideramos una progresiva dilución de los contenidos al momento de la certificación (Scavino, Briscioli y Terigi, 2017). En relación con lo anterior, la calificación se torna en el objetivo prioritario de la certificación, se busca llegar a la nota por diversos caminos que, al no estar totalmente planificados e inscriptos en un proyecto de enseñanza y aprendizaje, terminan convirtiéndose, en ciertos casos, en transacciones de cumplimiento. La construcción de la calificación trimestral reúne una serie de criterios de evaluación que exceden la construcción y dominio de los objetos de conocimiento y, en algunas situaciones, resulta complejo dilucidar los diversos aspectos que se conjugan para su definición. Entre otros, se

considera tanto el cumplimiento del/la estudiante de las actividades y propuestas del/la docente en clase, como las formas de convivencia y comportamiento social (Briscioli, Scavino y Cimolai, 2019). En este punto, resulta problemático cómo se procesa la continuidad de las trayectorias, en particular en el inicio de la escuela secundaria, en términos de progresión por el sistema escolar, planteando inquietudes acerca de los aprendizajes realizados y las trayectorias formativas.

En la misma línea, en los análisis que nos encontramos llevando adelante, identificamos variaciones entre los criterios de los mismos docentes para la corrección y calificación de las evaluaciones realizadas durante el año en curso (como pruebas escritas y trabajos prácticos) y aquellos que utilizan para decidir sobre la calificación del trimestre y la promoción. Cuando los y las docentes califican evaluaciones durante la cursada apelan en mayor grado a criterios de orden instruccional relacionados con los contenidos y actividades propuestas, mientras que cuando deciden calificaciones en relación a la acreditación se observa un relativo relajamiento de los criterios de orden instruccional y el fortalecimiento de criterios de tipo regulativo. Así, la contracción al trabajo, la responsabilidad, la conducta y la demostración de interés por parte de los y las estudiantes se construyen como juicios de valor que reciben una mayor ponderación a la hora de decidir la calificación trimestral y/o la promoción de la asignatura (Graizer, Acosta, Cimolai y Toledo, en evaluación).

En este artículo nos proponemos continuar con estas problematizaciones abordando específicamente los criterios puestos en juego por los y las docentes en la calificación y la acreditación en las Comisiones Evaluadoras de diciembre y febrero/marzo durante el primer año de la educación secundaria. Para esto, indagaremos en los sentidos que los y las docentes otorgan a estos espacios y a los Períodos de Orientación y Apoyo, concebidos en la normativa como parte del proceso de evaluación que se da en las Comisiones Evaluadoras. Con tal propósito, presentaremos variaciones en los criterios en relación a la selección de contenidos y a la calificación en las Comisiones Evaluadoras, así como al lugar otorgado a los períodos de orientación y apoyo. Nos detendremos especialmente en las interpretaciones construidas por los y las docentes acerca de la estipulación en la normativa de la aprobación con 4 (cuatro) en las Comisiones Evaluadoras en comparación con el mínimo de 7 (siete) requerido durante el ciclo lectivo. Buscamos dar cuenta de sentidos y juicios puestos en juego por los y las docentes, de modo de dar cuenta de la variedad de significaciones circulantes y cómo éstas se tensionan y resignifican en la toma de decisiones cotidianas. Nuestra hipótesis de trabajo es que estos criterios en estado práctico se entrelazan, modifican y ponen en cuestión frente al imperativo de lograr la inclusión de los y las estudiantes en el nivel y facilitar el avance en sus recorridos por la escolaridad.

## 1. Las normas y criterios en la acreditación de los aprendizajes en la provincia de Buenos Aires

Los y las docentes a cargo de cada materia tienen un lugar de importancia en la toma de decisiones acerca de la calificación y la acreditación, estando éstas reguladas por normativas y mediadas por ciertas pautas institucionales. Este conjunto de atribuciones para la persona a cargo de la enseñanza es resultado de un largo y paulatino proceso histórico. Vale recordar, por ejemplo, que durante el siglo XIX en los colegios nacionales los exámenes finales estaban en un principio a cargo de “letrados externos” a las instituciones. Las dificultades que esto acarrearba llevaron a que se apelara a la conformación de las mesas de examen con profesores de los mismos colegios pero no permitiendo al profesor a cargo de la asignatura tener voto en la decisión del examen (Schoo, 2014; Jimenez 2001). La organización de los exámenes en un tribunal y la no participación de los y las profesores/as a cargo de la enseñanza fue un elemento común en normas que se sucedieron hacia fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX para la organización de los exámenes en las instituciones de nivel secundario en sus diferentes modalidades (Schoo, 2016). Esto ilustra, para Schoo (2016) “la desconfianza sobre los estudiantes e incluso sobre los profesores para validar los conocimientos y cómo a lo largo del tiempo los docentes lograron que sea su criterio y evaluación individual la determinante para la promoción de su respectiva asignatura a lo largo del año escolar” (p. 20).

En la actualidad en la provincia de Buenos Aires<sup>6</sup> los modos de organización de la evaluación y la acreditación están regulados por el Régimen Académico para la Educación Secundaria (Res. 587/11 y su rectificatoria 1480/11), el cual fue concebido como “un instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y las prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes” (p. 1). Estas regulaciones sobre la organización de las actividades con los y las estudiantes y las responsabilidades que se esperan de ellos abarcan aspectos relativos al ingreso, a la asistencia, a la evaluación, acreditación, calificación y promoción, a la convivencia institucional y a la organización pedagógico institucional de la enseñanza, entre otros.

El Régimen Académico, que se encuentra actualmente en proceso de revisión, busca explícitamente posibilitar organizaciones pedagógico-institucionales que garanticen el acceso, la permanencia y el egreso de los y las estudiantes. Asimismo, enfatiza en la necesidad de construcción de un trabajo colectivo que permita clarificar y anticipar a los estudiantes situaciones de vulnerabilidad o posible riesgo educativo, en un marco que involucre la participación de los y las estudiantes y sus familias (Anexo 1).

En su Anexo 4, titulado “Evaluación, acreditación y calificación de los estudiantes”, define a la evaluación como

... un acto con intencionalidad cuyas prácticas tienen efectos sobre las trayectorias de los estudiantes, que supone la formulación de un juicio de valor sobre un objeto determinado. Mediante la misma, se está frente a una construcción de carácter pedagógica por parte de quien realiza el proceso de evaluación, que debe interpretar sus propias prácticas en cuanto a qué enseña, cómo lo hace, y si se corresponde con lo efectivamente enseñado. La evaluación es una acción global que debe corresponderse a la par del proceso de aprendizaje del estudiante y de una serie de instancias” (p. 14)

Así, en relación con la evaluación, la acreditación y la calificación, el ciclo lectivo mantuvo la organización en tres trimestres a lo largo del año, con una calificación por trimestre y una calificación anual por materia. Una de las diferencias con respecto a la normativa anterior reside en la conformación de la nota trimestral: esta resulta en el régimen actual del promedio (ya no de la ponderación) de las tres o más notas parciales obtenidas durante el período; una de las cuales, al menos, debe provenir de una evaluación escrita.

Por otra parte, la normativa establece que la calificación final de cada materia resulta del promedio de sus correspondientes trimestres, sin efectuar redondeo. La acreditación de cada materia se obtiene con un promedio anual de 7 o más puntos, la calificación en todos los trimestres y una nota mínima de 4 puntos en el último trimestre. Esta es una diferencia importante respecto de las pautas anteriores, que exigían una calificación de 7 o más puntos en el tercer trimestre para la acreditación. Los y las estudiantes que no cumplieran con tales requisitos debían presentarse a una posterior evaluación ante la Comisión Evaluadora (Caldo y Mariani, 2016).

Con respecto a las Comisiones Evaluadoras, el Régimen Académico dispone que los y las estudiantes que al finalizar el ciclo lectivo no alcancen un promedio de 7 (siete), deberán presentarse en las comisiones evaluadoras de los turnos pautados por el calendario escolar (diciembre y febrero-marzo), debiendo obtener allí una calificación mínima de 4 (cuatro). En cuanto al Período de Orientación y Apoyo, esta normativa determina que los y las estudiantes que no logren cumplir con los requisitos para la aprobación, deberán asistir al final del tercer trimestre a un Período de Orientación y Apoyo, el cual se estipula para la última semana de clases, siendo estas actividades organizadas y comunicadas por la institución a los y las estudiantes y sus adultos responsables.

Si bien el Régimen Académico establece el conjunto “de alcance universal” de normas para ordenar la práctica educativa y dar forma a la experiencia de los y las estudiantes, en las prácticas cotidianas los y las docentes y las instituciones ponen en juego juicios y estrategias *ad hoc* que dialogan, precisan o dan sentidos particulares a lo normado. Esto otorga a los y las docentes de la provincia ciertos márgenes de acción, y grandes dilemas, para la delimitación de criterios dentro de

las normas establecidas.

En esta línea, en la presente investigación entendemos a los *criterios docentes* como saberes compartidos, en tanto comunidad profesional de prácticas. Por tanto, se busca comprender la toma de decisiones de los y las docentes no como actos volitivos individuales, sino como la expresión sistémica de un plano social en el que las y los individuos participan. Los criterios y sus variaciones se apoyan en unos “fondos de conocimiento de la docencia” (Terigi, 2016) que dan cuenta de dilemas y tensiones que exceden el registro consciente individual.

Desde esta perspectiva, el análisis de discursos e intervenciones de las y los docentes, abre a la posibilidad de considerarlos –no como una toma de decisiones aislada del contexto o un juicio de valor totalmente individual- sino como encarnando criterios compartidos por una comunidad profesional, sustentados en conceptualizaciones que responden a diversas tradiciones teóricas, que son recreadas en una trama institucional.

## **2. Trabajo de campo: las perspectivas docentes sobre las comisiones evaluadoras**

La investigación en curso “Trayectorias escolares y evaluación: las prácticas de evaluación sumativa en las transiciones entre niveles educativos” (30-3314 IDH UNGS) partió de la hipótesis de que las discontinuidades en las trayectorias que se producen en el pasaje de un nivel educativo al siguiente podrían relacionarse con discrepancias en los criterios y modalidades de evaluación sumativa en los distintos niveles educativos, y con diferencias en las perspectivas de los docentes concernidos acerca de los aprendizajes considerados en cada nivel. Para conocer más sobre este asunto, desarrollamos desde 2016 un estudio de casos múltiples en instituciones de niveles primario, secundario y superior, relacionadas entre sí por las trayectorias escolares de los y las estudiantes, en el que se contrastaron la normativa y las regulaciones curriculares referidas a la evaluación en el aula, con el discurso y la práctica docentes, atendiendo también a la perspectiva de los y las alumnos y estudiantes sobre la evaluación<sup>7</sup>. Para ello, se llevó a cabo un diseño de campo que implicó la realización de entrevistas a docentes a cargo de asignaturas en sexto año del nivel primario, primero y sexto año del nivel secundario, y en el ingreso a la universidad. Adicionalmente se realizaron encuestas, entrevistas y/o focus groups con estudiantes y entrevistas a los equipos directivos, así como observaciones de instancias de evaluación y devolución, y recolección de instrumentos de evaluación.

En este trabajo abordaremos específicamente los criterios puestos en juego por docentes de primer año de las escuelas secundarias que participaron del estudio. Se trata de 6 escuelas públicas ubicadas en los distritos de San Miguel y Moreno en el Conurbano Bonaerense<sup>8</sup>. Se procesó y analizó un total de 24 entrevistas a

docentes de primer año de estas escuelas secundarias. De los y las docentes entrevistados, 6 ejercían en la asignatura Matemática, 6 en Ciencias Sociales, 6 en Ciencias Naturales, y 6 en Prácticas del Lenguaje. Las entrevistas fueron llevadas a cabo entre los años 2016 y 2018.

En las entrevistas los y las docentes eran consultados acerca de su propuesta pedagógica, sus estrategias y criterios de corrección y calificación de las evaluaciones, y sus tomas de decisiones en lo que respecta a la acreditación y la promoción. Para esta producción se trabajó específicamente con las respuestas de las personas entrevistadas en relación con la organización de los Períodos de Orientación y Apoyo y las Comisiones Evaluadoras, y los modos de definir en ellas la calificación y consecuente acreditación.

Las preguntas de las entrevistas a docentes que indagaban estos aspectos buscaban conocer específicamente cómo cada docente organiza los períodos de orientación y apoyo, cómo se lo comunica a las y los estudiantes y cómo es la dinámica de trabajo esos días. También se consultó qué evalúan y cómo en las Comisiones Evaluadoras de diciembre y febrero/marzo; cómo deciden la aprobación (o no) de un/a alumno/a, y la calificación obtenida en cada caso, en relación a normativa vigente que estipula que haya que sacarse 7 (siete) para promocionar y que los exámenes en las mesas se aprueben con 4 (cuatro).

A los fines de este artículo se definieron los siguientes ejes de análisis para abordar los criterios de calificación y acreditación en las comisiones evaluadoras de primer año del nivel secundario en la provincia de Buenos Aires. En primer lugar, se analiza la instancia de orientación y apoyo prevista para quienes desaprobaban materias; en segundo lugar, se sistematizan los criterios de selección y jerarquización de contenidos puestos en acto en las Comisiones Evaluadoras; en tercer lugar, se analizan las variaciones de criterios en las estrategias de evaluación tendientes a ampliar las oportunidades de aprobación en las Comisiones Evaluadoras y por último, se consideran los modos en que los y las docentes significan el hecho de que en las Comisiones Evaluadoras la calificación mínima para aprobar es 4 (cuatro) mientras que para acreditar la promoción del año es 7 (siete) y se da cuenta de los criterios que construyen para decidir la calificación en la CE.

## 2.1. Los períodos de orientación y apoyo

En el Régimen Académico (2011) se formalizó la instancia de orientación y apoyo para quienes no hubieren cumplido con los requisitos de aprobación de una materia. Se estipula que la institución debe organizar y comunicar a estudiantes y adultos responsables acerca de las actividades a desarrollarse en cada una de las materias durante la última semana de clases, para asegurar los mayores y mejores logros de aprendizaje (art. 15 y 16).



En general, se observa en los y las docentes una concurrencia de apreciaciones acerca de las posibilidades limitadas de este período, expresando que no se puede abordar en una o dos semanas lo que los y las estudiantes requieren. Asimismo, se manifiesta un desaliento acerca de la escasa asistencia o de la falta del compromiso y trabajo que se requeriría por parte de los y las estudiantes y sus familias para que estos períodos funcionen.

La expresión “los estudiantes no vienen” refiriéndose a los Períodos de Orientación y Apoyo (POA) fue común en algunas de las personas entrevistadas. Por ejemplo:

*Clases, período de apoyo, no viene nadie... Para empezar. El pibe, el 30 de Noviembre, vos les diste la nota, aparece el 15 de diciembre, a rendir, porque apareció, andaba por acá, se ve y apareció y... Cuando los veo, cuando puedo hablar con ellos, porque ya te digo, el 30 de noviembre se llevaron, se llevó las once materias, desapareció el pibe y te aparece a rendir el 15. 1-EE-CS*

*Están pautados, pero no vienen. 1-EE-PDL*

*Si el alumno viene, porque muchas veces, ya no vienen 1-ED-SM-PDL.*

*Obviamente no puedo enseñar en 2 clases todo el año. Ellos tienen que venir, también la familia es muy importante. 1-EF-MA*

Sin embargo, en la indagación con los y las entrevistados/as acerca de lo que se realiza en este período, se observan variadas actividades y estrategias que conforman a los POA como parte del proceso de evaluación en la CE. Los y las docentes señalan que durante esta semana se determinan y explicitan los contenidos mínimos, los temas más destacados o aquellos que serán incluidos en la evaluación en la Comisión Evaluadora. Las propuestas están organizadas con un sentido “preparatorio”, para permitir a los y las estudiantes conocer cómo van a ser evaluados y desplegar estrategias similares, o para “reforzar” o “repasar” los contenidos que deben rendir.

En muchos de los casos relevados la entrega de guías de contenidos y/o modelos de examen son recursos organizadores de las actividades. A veces requieren también que los y las estudiantes lleven la carpeta o la completen. En una situación particular los y las profesores que dictan la misma asignatura avanzan en armar un cuadernillo con los temas seleccionados como contenidos mínimos “para que el chico tenga un soporte de dónde estudiar” (1-ED-PDL) ya que -según se afirma- en la mayoría de los casos en que no han aprobado el año, estos/as estudiantes no cuentan con la “carpeta completa”.

Otra fuente de variación en los criterios y toma de decisiones se encuentra en el tiempo dedicado a los Períodos de Orientación y Apoyo. El Régimen Académico fija una duración de los períodos de orientación y apoyo de una semana (art. 15), empero, en algunos casos por decisión institucional y en otros por decisión del o la



docente, el período dura dos o tres semanas.

En estos períodos se observa, asimismo, una expectativa por parte de los y las docentes de mayor autonomía por parte de los y las estudiantes, esperando que organicen los temas, lleven consultas particulares, o señalen qué es lo que quieren hacer en esas clases. Esta expectativa muchas veces choca con las experiencias concretas, donde aprecian escasa participación y pasividad por parte de los y las estudiantes.

*Ellos piensan que yo les voy a explicar todos los temas que vieron otra vez, no, les digo ¿qué quieren hacer? Hacemos ejercicios por tema, me preguntan las dudas que tienen, traigan las evaluaciones de ustedes a ver (...) Y bueno, no explico todo otra vez. Primero por tiempos porque en la semana de orientación yo los veo 4 horas. (...) “¿Qué temas están más flojos? ¿Qué pueden estudiar solos? ¿O qué pueden? ¿Qué quieren?”. 1-EC-CN*

En una misma línea argumentativa, en relación con la expectativa de mayor autonomía, para una docente la asistencia a los POA no es obligatoria y depende de lo que decida hacer el o la estudiante:

*Si el alumno no quiere venir y lo quiere preparar él solo, lo puede hacer. Pero los temas, tienen que estar bien sabidos. Eso... no hay tutía<sup>9</sup> en ese caso.” 1-ED-CN*

En este contexto, no se registran lecturas pedagógicas sobre las desaprobaciones, sino más bien, parecieran atribuirse a cuestiones de actitud o esfuerzo. En algunos casos, les dan los modelos de examen una semana antes del período de orientación; los y las estudiantes deben realizarlos en sus hogares y concurrir con dudas o preguntas. Una docente señala que, “como su nombre lo indica”, es un período sólo de “orientación” y que los estudiantes deben empezar previamente a estudiar para hacer consultas en los encuentros.

*Yo les doy el listado de temas que se toman el día de la mesa de examen y en general hacemos un repaso y si ellos tienen dudas, que en general las dudas las tienen después cuando empiezan a estudiar, pero si tienen dudas se las respondo. Les doy ejercicios como para que practiquen, a veces les doy algo parecido a lo del examen y otras veces no... Pero en general me manejo así, la clase de orientación orienta, no es más que eso.” 1-EC-PDL*

## **2.2. Criterios de selección y jerarquización de contenidos en las Comisiones Evaluadoras**

En el Régimen Académico (art. 27) se establece que en la Comisión Evaluadora (CE) “se deberán respetar taxativamente los contenidos desarrollados durante el ciclo lectivo, (...) de acuerdo con el diseño curricular fijado para la jurisdicción”. Los

profesionales entrevistados coinciden en su totalidad en evaluar sólo contenidos trabajados durante el año. No obstante, en todos los casos los docentes realizan, para la CE, operaciones de selección de contenidos.

Los criterios para esta selección son variados y se encuentran en las entrevistas referencias a aspectos tales como:

- Selección de contenidos que contemple y abarque lo trabajado en cada uno de los tres trimestres.
- Selección de los contenidos que son de importancia para cursar luego segundo año.
- Selección de aquellos contenidos que no se volverán a abordar en los próximos años y que, por tanto, los y las docentes consideran que es importante que estén apropiados al finalizar la cursada.
- Selección de los contenidos que recibieron mayor énfasis o fueron trabajados con mayor detalle a lo largo del año.
- Selección de contenidos considerando aspectos de las diferentes áreas de la asignatura. Por ejemplo, en Ciencias Sociales se seleccionan contenidos de modo de cubrir las áreas de Historia y Geografía, en Ciencias Naturales se establecen contenidos de Física, Química y Biología, y en Matemática se estipula la presencia de contenidos de Aritmética y Geometría.

Una consideración especial requiere el análisis que tiene la “carpeta”<sup>10</sup> en las prácticas de enseñanza y de evaluación en la educación secundaria. En la investigación en curso hemos dado un lugar de importancia a la indagación de las estrategias, sentidos y actividades que se organizan en pos de la carpeta y su relación con las prácticas de evaluación. Aún en las Comisiones Evaluadoras aparecen menciones a la carpeta, transformándose de este modo en parte del proceso de evaluación. En algunos casos, los y las estudiantes deben presentar la carpeta completa como parte de la instancia de evaluación, siendo el fundamento el lograr que el/la estudiante tenga una fuente “de donde estudiar” y realice el trabajo que quienes aprobaron la cursada fueron realizando durante el año. En otros casos los y las docentes explicitan que no solicitan la carpeta porque consideran que, si no se realizaron las actividades en su momento, no aporta que copien la carpeta de otros/as estudiantes.

### 2.3. Algunas variaciones de criterios en las estrategias de evaluación

Más allá de la profusa regulación acerca de estas comisiones en el Régimen Académico (art. 22 a 33), durante estas instancias los docentes despliegan, y a veces improvisan, estrategias particulares que no se ajustan a la letra de la norma o que le otorgan sentidos particulares. Entre las variedades de decisiones encontradas, hemos seleccionado cuatro grandes “flexibilizaciones” que dan cuenta de sentidos y

estrategias construidos *ad hoc* por los y las docentes, que parecieran tener el objeto de facilitar u otorgar mayores oportunidades de aprobación a el/la estudiante: a) evaluar sólo el trimestre que desaprobaron; b) brindar la oportunidad de que desarrollen otros contenidos, más allá de los establecidos en los instrumentos de evaluación previstos en la CE; c) utilizar la instancia oral de la evaluación para aquellos casos que no se han desempeñado de manera satisfactoria en el escrito; y d) hacer uso de la CE de diciembre como preparación para rendir en la CE de febrero.

A continuación, analizamos cada una de estas estrategias.

**a) *Evaluar sólo el trimestre que desaprobaron:***

En algunos casos los y las docentes señalan que, aun conociendo la normativa que estipula que debe evaluarse la asignatura completa, ellos indican a los y las estudiantes que sólo serán evaluados en los contenidos correspondientes al trimestre que desaprobaron<sup>11</sup>. En una situación particular, se observa una variación adicional.

*Lo que pasa es como yo llevo la continuidad del alumno (...) y veo que estuvieron más flojos en el primero y en el segundo [trimestre]. Entonces (...) los hago estudiar y los hago preparar más cierta unidad que otra. 1-EB-CN<sup>12</sup>*

Ampliando aún más estas variaciones o discrepancias de criterios, un docente diferencia los contenidos a ser evaluados de acuerdo con el momento de la comisión evaluadora: en diciembre evalúa sólo los contenidos del trimestre que desaprobaron mientras que en febrero evalúa toda la asignatura; asunto que no está explicitado en la normativa, pero que arrastra un criterio histórico.

**b) *Brindar la oportunidad de que desarrollen otros contenidos***

Más allá de los contenidos estipulados en los instrumentos de evaluación que entregan a los y las estudiantes en las CE, los y las docentes despliegan estrategias adicionales con el objeto de dar la oportunidad de que el o la estudiante de cuenta de sus aprendizajes. Las estrategias varían desde plantear una de las consignas como “tema libre” para que los y las estudiantes desarrollen lo que saben (cuando preparan sólo algunos de los temas), sumar nuevas preguntas (“porque a veces, no saben esa pero por ahí, saben otra” 1-EF-CS), o plantear consignas de gran amplitud que permitan que el o la estudiante desarrolle lo que sabe dentro de un tema general.

*Primero pongo cinco preguntas, la sexta un tema a elección, muy simples (...) a veces les pongo, por ejemplo: “Civilización egipcia. Desarrolle”, cosa de que... ponga todo lo que sepa, porque si vos le preguntás: “Explique ciclo agrícola del río Nilo” y capaz que no sabe eso y estudió la pirámide de poder o estudió otra cosa y lo matás. Entonces al ponerle “desarrolle”, poné todo lo que te acuerdes. Te das cuenta si estudió, si no estudió, si quiere pasar o no quiere pasar. 1-ED-CS*

**c) Un escrito, y la instancia oral como compensatoria**

El Régimen Académico establece, en su art. 30, que la modalidad de evaluación en la CE será escrita “siendo la instancia oral y/o práctica para aquellos casos donde la naturaleza de la materia lo requiera. La CE podrá incorporar la defensa oral en los casos que considere necesario, para ampliar la evaluación escrita” (p. 18).

En las situaciones en que los y las estudiantes no han tenido, a juicio del evaluador, un desempeño completamente satisfactorio en el escrito, la instancia oral es construida como un espacio adicional para ampliar las oportunidades de los y las estudiantes de aprobar la evaluación.

*Mirá, si el escrito está muy bien, no. Yo no les tomo oral. Si el escrito más o menos, les tomo oral. Si el escrito está mal, pésimo, ni les tomo oral. 1-EC-CN*

*Si ves que el examen lo podría haber aprobado por un poquito entonces le tomás el oral y con eso cerrás la nota. 1-EC-PDL*

*Tienen una evaluación escrita y si estuvieran un poquito flojos, les tomo un oral. Si yo veo que el escrito está muy bien, ya está. Ahora si veo que faltó un poquito en algún tema de literatura, en algún cuento, una novela, quizás les digo andá a leerlo un ratito, volvé, te voy a hacer algunas preguntas... Primero se ponen muy nerviosos. Son re chicos y nunca estuvieron en una mesa. Así que bueno con mucha paciencia primero. 1-EF-PDL*

*Y, generalmente, te das cuenta en la mesa de examen, te das cuenta si el pibe estudió, te das cuenta si el pibe se bloqueó, entonces vos lo ayudás, en el oral sobre todo y, cuando yo lo llamo: ¿qué me quisiste decir acá? Y el pibe te lo sabe explicar, a media lengua o no, te das cuenta de que lo estudió, lo vio o lo conoce. Y yo te di el ejemplo ahora, cuando hice el esquemita del mapa del Cercano Oriente, solo le digo, pero, si yo le hago una pregunta puntual, sobre esos temas que ellos me los dijeron oralmente, en un escrito no lo hacen, no sé qué mecanismos operan. Lo que yo aprendí, en la evaluación, es que es muy traumática, para ellos, una prueba escrita, es muy traumática. Entonces, a los efectos de valorar, en el promedio, no pesa tanto. 1-EA-CS*

**d) Diciembre como instancia preparatoria, febrero para que rindan**

Sólo en algunos casos, no siendo algo presente en la mayoría de las asignaturas estudiadas, la instancia de diciembre es concebida como preparatoria de la instancia de evaluación de febrero. Así, algunos docentes presentan la CE de diciembre como un momento “para regular” y para poder señalar a los y las estudiantes lo que deben seguir estudiando y volver luego en febrero. En otro caso, el juicio de valor acerca de la imposibilidad de aprender en quince días “lo que no se hizo durante el

año” lleva a que el docente establezca de antemano que en diciembre no aprobará a los y las estudiantes.

*Tampoco te apruebo en diciembre, vas a volver en febrero. Porque la forma que tengo de evaluar yo no es tan estandarizada, entonces si te la llevaste y viniste en diciembre, vas a tener que venir de vuelta en febrero. (...) Entonces, se la lleva el que no hizo nada y es muy probable que tampoco apruebe. (...) pero mágicamente el pibe que no hizo nada y que no me mostró, ni siquiera, una mejora durante el año, diez días después de que terminaron las clases no puedo aprobarlo. Es como que, es una consecuencia lógica. 1-EE-CS*

Adicionalmente, siguiendo este argumento, se podría considerar que, para acceder a la Comisión Evaluadora Adicional, que sería una tercera instancia y otra novedad del Régimen Académico, es requisito haberse presentado en las comisiones evaluadoras de los turnos de diciembre y de febrero-marzo (art. 19). Por tanto, tal vez las pocas expectativas de aprobación para la primera instancia, explican que las y los docentes alientan a que igual se presenten, y que funcione como un momento más de retroalimentación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

## 2.4. Criterios para la calificación en las Comisiones Evaluadoras

### 2.4.1. ¿Qué es un 4 (cuatro) en una Comisión Evaluadora?

El Régimen Académico (2011) bajo análisis consigna que la acreditación en las Comisiones Evaluadoras estará dada cuando el alumno obtenga una calificación de 4 (cuatro) a 10 (diez) puntos. Si bien esta calificación mínima de 4 (cuatro) es un aspecto que ya estaba presente en la normativa desde años anteriores (e.g. Res. 1049/05 art. 15), resulta importante señalar la variación con respecto a regulaciones previas que establecían que la calificación a obtener en los llamados en ese entonces Períodos de Compensación en el tercer ciclo de EGB, no debía ser inferior a 7 (siete) para acreditar el área (e.g. Res. 7574/98 art. 14 del anexo II).

Los criterios puestos en uso por las personas entrevistadas para otorgar el 4 (cuatro) en la corrección de la evaluación ilustran ejemplarmente las variaciones y decisiones particulares que toman los y las docentes. En las entrevistas realizadas hemos encontrado las siguientes referencias, categorizadas según adopten criterios cuantitativos o cualitativos.

Entre los primeros, están quienes establecen una proporción o un porcentaje de respuestas correctas. Por ejemplo:

- Haber desarrollado correctamente 3 de 5 preguntas.
- Haber desarrollado correctamente 4 de 5 preguntas.

- Tener el 40% de la evaluación desarrollada adecuadamente.
- Tener el 50% de la evaluación desarrollada adecuadamente (3 casos).
- Tener el 70% o 60% de la prueba bien.

También quienes exigen respuestas, aunque sea mínimas, a todos los ítems.

- Contestar, aunque sea mínimamente, las 6 preguntas.
- Tener “la mayoría de la evaluación bien hecha, o al menos dos bien y dos más o menos”.

Nótese en todos los casos, las disparidades existentes en las referencias utilizadas, y por lo mismo, la dispersión de criterios existentes.

En cuanto a los criterios cualitativos, se diferencian según se consideran los requisitos mínimos, lo necesario para seguir, alguna alusión al tipo de contenidos.

- Demostrar que “adoptaron las herramientas mínimas como para poder defenderse el año siguiente” (2 casos).
- Alcanzar los requisitos mínimos para aprobar la materia.
- Desarrollar correctamente las dos áreas de la materia (por ejemplo, Aritmética y Geometría), siendo el desarrollo de sólo una, motivo de desaprobación.

#### **2.4.2. Los dilemas acerca del 4 (cuatro) y el 7 (siete)**

Consultados acerca de la situación por la cual la acreditación del trabajo en el año se fija con una calificación mínima de 7 (siete) mientras que en las comisiones evaluadoras la calificación mínima es de 4 (cuatro), los y las docentes dan cuenta de diversas apreciaciones puestas en uso para la decisión acerca de la calificación y la acreditación, y de variados motivos acerca de a qué creen que se deben estos criterios diferentes.

Esta consulta les implicó en general deliberar sobre una práctica instalada sobre cuyos sentidos en muchos casos no habían reflexionado. Fueron comunes en sus respuestas dichos del tipo “no sé a qué se debe”, “nunca lo había pensado”, “no me acuerdo”, “Yo doy un montón de cosas de hecho que no...”, o “estoy tan acostumbrada que de la costumbre ya uno no se replantea”. Sólo una docente comenta que esta cuestión fue objeto de debate hace unos años entre los y las profesores de las escuelas secundarias de la provincia, lo cual la llevó a tomar una posición personal al respecto.

Las respuestas de las personas entrevistadas fueron organizadas en cuatro grandes núcleos de sentido: a) el 4 en la comisión evaluadora es un 7; b) el 4 en la comisión evaluadora es un 7, pero devaluado; c) el 4 en la comisión evaluadora es un aprobado y el 7 durante el año es un promocionado; y d) el 4 en la comisión evaluadora es un 4.

**a) Un 4 es un 7**

La respuesta más extendida fue la que refiere a que calificar con 4 (cuatro) en una comisión evaluadora es similar a la calificación de 7 (siete) que utilizan durante el año. Así, han afirmado que un 4 (cuatro) en las CE, “es lo mismo que”, “representa”, “encubre”, “es el equivalente a” o “cuesta” como un 7 (siete).

*Ese 4 sería como un equivalente a un 7 de cursada. 1-EB-MA*

*No, .i, no equivale a ese 4 el del examen. 1-EC-PDL*

**b) Un 4 es un 7 devaluado**

Otro núcleo interpretativo, que puede superponerse o no con el anterior, da cuenta de que, si bien un 4 (cuatro) se considera como un 7 (siete), el 4 (cuatro) de la comisión evaluadora acredita menor cantidad de aprendizajes que el 7 (siete) durante el ciclo lectivo.

*El 4 es como un 7 pero a mi entender es menos que un 7. Por más que ellos aprueben...1-EB-PDL*

*Y viste, no sé. En realidad el 4 es como yo les digo. El 4 cuesta como un 7. Tenés que saber para aprobar. No es que con 4... igual muchas veces terminamos haciendo como que bueno, si más o menos sabe algo, les ponemos 4. Pero sí, no se por qué. (...) Pero ya te digo muchas veces terminamos poniéndoles 4 cuando no se llega. Desaprobamos en el caso de que no sepas ni dónde estás parado. 1-EB-CS*

*... por esto te digo es todo, todo el tema de los exámenes es tan falso... (...) Igual, a mí, lo que me gusta es que trabajen en el año, el examen para mí es falso. (...) por esto te digo es todo, todo el tema de los exámenes es tan falso... (...) es todo dibujado ¿viste? 1-ED-CS*

**c) Un 4 es aprobado y un 7 promocionado**

Tres docentes señalan que un 7 (siete) durante el ciclo lectivo sería un “promocionado”, mientras que en 4 (cuatro) en la CE se trataría de un “aprobado no promocionado”. En estos casos recurren explícitamente a marcos interpretativos de ciertos regímenes de estudio del nivel superior.

*Pero sí, no sé por qué. Porque en la Universidad nosotros aprobamos con 4. Pero no sabés por qué se mantiene esta diferencia. 1-EA-CS*

*Para mí está bien la diferencia [de 4/7] (...) es que, en realidad tiene que ser, inclusive en la facultad, cuando vos cursás, la cursada se aprueba con 7, que te dan posibilidad de promocionar la materia, la podés promocionar con 7, después el examen, si vas a final es 4. 1-EC-CS*

*Para aprobar la materia y promocionar la nota base es esta, el desaprobado, es decir el no promocionado no significa desaprobado, un 4; un 5; un 6;*



*es no promocionó, pero no es desaprobado, un desaprobado es el aplazado. (...) R: Entonces está en esa escala: aplazado es no alcanzar el aprobado, que no te alcanza a promocionar. Es un aprobado. En la mesa de examen, por eso, el 4 es un aprobado, ¿se entiende? De vuelta: promocionar, es como la universidad, promocionás con 7 la materia o con 6, depende cómo diga el profe, un 4 no es desaprobado, es aprobado, pero no promociona. 1-EA-CS*

**d) Un 4 es un 4**

Si bien esta interpretación fue compartida por sólo una persona entrevistada, su inclusión es válida en tanto da cuenta del rango de sentidos posibles a ser construidos frente a la cuestión. Una docente señala que un 4 (cuatro) en la comisión evaluadora es un 4 (cuatro) y que esta consideración la ha realizado luego de analizar lo que establece la normativa. En tanto ésta no especifica al contrario, es su posición que cuando hay diferencias de interpretación decidir siempre en beneficio del alumnado.

*Y si el régimen de examen, dice que con cuatro aprueba, está aprobado. (...) Es como el mismo criterio, con el que corregís las evaluaciones. (...) Exactamente el mismo, sí. Sí porque me parece que, en todo caso, todo criterio que yo tome, siempre es a beneficio del alumno. Si hay una duda, en alguno de los criterios, siempre decido a beneficio del alumno. Entonces si en algún momento, se planteó esta duda en la provincia de Buenos Aires. El reglamento, el último reglamento que yo leí, decía: que la nota de la mesa de examen, es la nota de evaluación, punto. Si el chico se saca un diez, el profesor le puede poner un diez. Entonces, como yo entiendo que es beneficio del alumno aprobar con cuatro, si me puede hacer cuatro de las diez preguntas, está aprobado. 1-ED-CN*

Para esta docente se califica con 4 (cuatro) cuando el estudiante “hace el 40% de la evaluación”. Asimismo, señala explícitamente discrepar con los y las docentes que consideran que un 4 (cuatro) es un 7 (siete), y que fijan que no se debiera calificar con más de 6 o 7 en las CE.

*Para mí... hace cinco años atrás, se hizo una discusión, en las escuelas de provincia, sobre qué pasaba con las notas de la mesa de examen. Entonces decían: claro, si vos tenés diez preguntas, cada una con un puntaje de un punto y el alumno contestaba cuatro, era un cuatro... está aprobado. Y si el alumno hacía las diez preguntas, tiene un diez. Entonces muchos profesores, en su momento y ahora también, lo que esgrimen es que: si el alumno viene a la mesa de examen, viene porque en algún momento, no pudo cumplir con las cosas que debía hacer. Entonces, no es merecedor de tener un diez, por ejemplo, como un alumno que se esforzó todo el año. Entonces decían: la nota máxima...hay muchos profes que te van a decir: yo, en mesa de examen, la nota máxima que pongo es un seis. Para que el*



*promedio, no sea equiparable con un alumno que le fue bien. Yo discrepo con eso. Yo en la mesa de examen, pongo la nota que le corresponde. Si el alumno hace todo lo que yo le pedí, es un diez... es un diez. Y se lleva un diez, de mesa de examen. 1-ED-CN*

## **Fundamentaciones acerca del 4=7**

Los y las docentes que han señalado que “un 4 es un 7”, “un 4 es un 7 devaluado”, y “un 4 es aprobado y un 7 promocionado” aluden a una serie de interpretaciones acerca de los motivos de esta diferenciación en la normativa.

En primer lugar, se señala que se trata de una cuestión formal, históricamente establecida, de usos y costumbres, y que es sólo un “asunto de números” de acuerdo a la instancia de evaluación de que se trate.

*Yo no le encuentro sentido utilitario, pero sí la norma. Igual creo que tiene que ver con algo histórico (...) 1-EA-CS*

*Y tal vez.... No sé quién decidió cuáles son los números a poner durante el año y en los exámenes pero... es una cuestión numérica más allá del contenido. 1-EA-PDL*

*No sé bien pero yo sé que siempre históricamente el 7 equivale al 4 y así, ¿no?. La verdad que no sé. (...) La verdad es que (sic) me tiene sin cuidado. No me tiene sin sueño 1-EA-CN*

En segundo lugar, y con gran peso en el análisis realizado, las interpretaciones acerca de la variación en el sistema de calificaciones buscan diferenciar y jerarquizar la aprobación durante el curso lectivo con la aprobación en las CE. En estos casos, la interpretación dominante es que la no aprobación durante el ciclo lectivo da cuenta de que el o la estudiante no trabajó ni se esforzó lo suficiente durante el año y que no amerita que termine la materia con calificaciones similares a la de aquellos estudiantes que aprobaron durante el año.

*Si un chico, que no te aprobó durante el año y, por ahí, su examen; esto es una estupidez mía, una idea, algo que me queda en secundaria; no te ponen un 7 o un 8 porque, como te fue mal en el año no te pueden poner una nota mayor a uno que promedió, ponele, pero nada. Está escrito así, está determinado así, está normado así, que, está normado. 1-EA-CS*

*O sea el alumno puede aprobar 4, 5 y 6. Porque considero que si poner un 7, no. Porque tengo otros alumnos que durante la cursada aprobaron con 7. Y yo a veces veo que tengo un alumno que durante el año estuvo paveando y se presentó al examen. Pero para el examen no le voy a poner un 7 porque la realidad es que no porque hay chicos que tienen facilidad para hacer eso. 1-EA-CN*

En una línea argumentativa similar que busca jerarquizar la aprobación durante el año, una docente señala que el motivo de la diferenciación en la calificación en las CE se basa en establecer una diferencia en el promedio de calificaciones una vez obtenido el título<sup>13</sup>.

*Esa diferenciación se hace para el promedio de título, que ellos... no lo tienen en cuenta. Yo les digo, al de 1º año que su título le va a valer, para después ingresar a una universidad... para lograr una beca... Y, el 4, está para diferenciar... Es eso. En realidad es hacer valer el 7, de aquel que estudió en el año. Si vos estudiaste para un solo día, tenés que saber igual los temas. El 4 representa un 7, en realidad. (...) A veces pasa que estudian, van a una maestra particular para los temas puntuales, como pueden ser verbos, por ejemplo, hacen todo el escrito bien, pero no leyeron nada. Yo, durante el año, les di de leer bastante... entonces te voy a evaluar también por lo que leyeron los que aprobaron con 7, y se los digo, se los repito, se los dicto en el cuaderno. (...) Repito, el alumno que se lleva la materia es porque, durante el año, hizo poco y nada. Entonces en ese examen final hay que hacerlo valer. 1-EE-PDL*

Las fundamentaciones en torno a jerarquizar las calificaciones según la instancia en que se rinda llevan también a que ciertos docentes modifiquen el criterio normado en el Régimen Académico de calificación de 1 (uno) a 10 (diez) en las CE, estableciendo toques máximos de nota.

*No me acuerdo, se puede poner 10, ¿no? En mesa de examen, no. 7 me dijeron el otro día. (...) Bueno habían puesto 4 y 7 como para decir 7 y 10. 1-EB-MA*

*Por eso más de un 7 en un examen jamás. Porque si no sería poner 11, 12 y 13. Que no existe. Es una cuestión de números. Si el examen está potable como para ver que el chico aprendió se sacará el 4. Sino no. 1-EA-PDL*

*Lo que pasa que ahí si hay una gran desfasaje de 4 a 10. Ahí sí, por ahí tiene que ver con las producciones de ellos. Del 4 al 7 o del 7 al 10. 1-EB-CN*

No obstante, otros docentes explicitan que otorgan calificaciones como 7 (siete) u 8 (ocho) en los casos “en que se lo merecen porque estudiaron para eso”, siendo otro elemento empírico que da cuenta de las variaciones en los criterios. 1-EB-PDL

### 3. Discusión y conclusiones

A lo largo de los años se han ampliado y/o diversificado, desde la normativa y las prácticas, las posibilidades para ingresar, sostener la cursada y acreditar aprendizajes en la educación secundaria. Como analizadores pueden considerarse algunas explicitaciones requeridas a instituciones y docentes en el Régimen Académico de

la Provincia con el objetivo de reducir posibles arbitrariedades; como por ejemplo en la asignación de vacantes, en el requerimiento de tres calificaciones por trimestre, o en la justificación por escrito de la desaprobación en las comisiones evaluadoras (Briscioli y Morrone, 2017). En las escuelas también se fueron instalando prácticas como la “semana de bienvenida” a las y los ingresantes de primer año, asignar calificaciones “ficticias” a quien están en situación de desaprobación en el primer trimestre, para “no desanimar”, entre otras (Briscioli y Morrone, 2017).

Estas transformaciones lentamente han tenido efectos. En la investigación habíamos planteado como hipótesis que las discontinuidades que se producen en el pasaje de un nivel educativo al siguiente podrían relacionarse con discrepancias en los criterios y modalidades de evaluación sumativa en los distintos niveles educativos, y con diferencias en las perspectivas de los y las docentes concernidos acerca de los aprendizajes considerados en cada nivel. Sin embargo, un primer hallazgo a partir del análisis estadístico y el trabajo en las escuelas es que si bien existe una discontinuidad en términos de matrícula y de repitencia y abandono originado en el pasaje de la primaria al primer año de la secundaria (Doberti, 2016; Briscioli y Rio, 2020), según datos del Relevamiento Anual, la tasa de repitencia en el primer año de la secundaria descendió durante los últimos años y la matrícula entre ese año y el segundo se mantuvo relativamente estable desde aproximadamente 2011 (Relevamiento Anual, 2019).

En esta línea, en las escuelas en las que se realizó el trabajo de campo, la información proporcionada indica que la mayor repitencia dentro del ciclo básico se produce particularmente en el segundo año mientras que la promoción entre primero y segundo no presenta la mayor dificultad (Briscioli y Rio, 2020). Así, un primer interrogante que surge es sobre si, al menos en esta jurisdicción (y teniendo en cuenta los cambios de estructura académica en las últimas décadas y la adopción de la estructura 6+6 en la provincia de Buenos Aires), las discontinuidades en las trayectorias se producen efectivamente en el pasaje entre estos niveles o bien si se agravan una vez iniciado el tránsito por la escuela secundaria (Briscioli y Rio, 2020).

En relación a la acreditación de aprendizajes en primer año, los y las docentes han ido construyendo abanicos variados y singulares de estrategias y criterios para definir la aprobación o desaprobación de la materia que dictan. Estos criterios son resultado o evidencia de las tensiones generadas en el binomio selectividad-inclusión que caracteriza al proceso de expansión de la educación secundaria, lo que lleva a los y las docentes a cuestionarse -en algunos casos- y a poner en estado práctico -en otros- un conjunto de juicios y criterios para atender a las tensiones generadas a partir de los dilemas estructurales que enfrenta la educación secundaria. Estas tensiones y discrepancias deben analizarse junto con los procesos de implementación de las políticas, el modo en que son comunicadas a cada Región Educativa y

a cada institución escolar; si son acompañadas o no de instancias de formación, y a la vez cómo se apropian, recrean y conjugan con las prácticas cotidianas de las escuelas, y los diversos estilos docentes.

En el caso del Régimen Académico de la Provincia de Buenos Aires (2011), buscó unificar y explicitar la normativa que regula la vida de las y los estudiantes del nivel. En cuanto a las prácticas de evaluación, la explicitación de criterios, siempre tiende a precisar y argumentar al máximo posible las decisiones, con el objetivo de eliminar posibles arbitrariedades, o funciones discrecionales de las instituciones y/o de las/os docentes. Desde su concepción, el Régimen Académico intentó posicionarse como una política de inclusión y sus componentes tendieron a favorecer los tránsitos de las y los estudiantes por el nivel. Desde la gestión, según una informante clave, la elaboración del Régimen fue vivida como un proceso colectivo que implicó jornadas de trabajo con todas y todos los actores del sistema durante un ciclo lectivo. Del mismo modo se concibió el proceso de su implementación: en todas las presentaciones de la Dirección General de Secundaria, así como en las capacitaciones dictadas por Formación continua, se hacía referencia al Régimen académico, y a sus sentidos. Ahora bien, dado el interés de análisis en este artículo, cabe preguntarse, cómo juegan las capacitaciones en la construcción de criterios docentes, y más ampliamente, cuánto se ha transformado el trabajo en las instituciones y la experiencia escolar. Como se ha analizado, prima la variabilidad de criterios que se ponen en juego y la dispersión de sentidos. Por tanto, la recepción de las novedades de la normativa debe comprenderse en el marco de claves interpretativas diferentes (Ziegler, 2013), para considerar cuánto hay de apropiación y cuánto se “arrastra” de criterios previos. En algunos casos inclusive, se percibe como en la implementación se va desvirtuando el planteo original.

La actual organización de las Comisiones Evaluadoras se puede considerar una forma de ampliación de las instancias evaluativas con el objeto de favorecer la permanencia en el nivel. Sin embargo, no todas las formas de acreditación tienen el mismo valor. Las apreciaciones de varios de los y las docentes dan cuenta de que en las comisiones evaluadoras se termina otorgando una “acreditación devaluada”, que no se equipara con la recibida cuando se obtiene la promoción durante el año. Acompaña a estas apreciaciones un juicio de valor acerca de la falta de contracción al trabajo y compromiso del o la estudiante durante el año. Ejemplo de esto es que la fundamentación más extendida acerca de que el significado del 4 (cuatro) en la CE es certificar el carácter depreciado de esta acreditación. Se pone en juego, de este modo, un “sentido de justicia” en la diferenciación o jerarquización de la aprobación en el año con respecto a la aprobación en las comisiones evaluadoras, en tanto se considera que no es posible allí garantizar similares aprendizajes.

El trabajo ha dado cuenta asimismo del proceso de selección de contenidos que

se realiza para estas instancias de evaluación y que, asimismo, éstos pueden ser “relajados” o flexibilizados aún más en el evento evaluativo, llegando los docentes a desplegar estrategias *ad hoc* para discernir si el estudiante estudió algo o no estudió nada.

Además, se puede entrever cómo las diferencias en las formas de acreditación han ido naturalizando una clasificación de los y las estudiantes a partir de los modos en que éstos aprueban las asignaturas. La aprobación en la CE implica la adjudicación de atributos que no sólo se desprenden del desempeño en la evaluación, sino de su conducta y modo de trabajo a lo largo del año. Schoo (2016) señala que aspectos como éstos focalizan la mirada en los y las estudiantes, opacando o invisibilizando los problemas del nivel para garantizar el derecho a la educación. En una misma línea, la sistematización presentada da cuenta de cómo los y las docentes deben asumir el intento de resolución de problemáticas estructurales del nivel con respecto a la acreditación y las trayectorias de los estudiantes.

Aún cuando el análisis realizado fue llevado a cabo sobre un número acotado de casos, se considera que esta sistematización es un aporte para ilustrar y debatir sobre rangos posibles de variaciones en criterios y significaciones puestas en juego a la hora de evaluar en las CE y para contribuir a dar cuenta de las complejidades de situaciones que deben atender los y las docentes a la hora de acreditar los aprendizajes.

## Notas

<sup>1</sup> Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.

<sup>2</sup> Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Lic. en Ciencias de la Educación (FFyL - UBA), Magíster en Políticas Sociales (FSOC-UBA) y Doctora en Educación (FCE-UNER). Su temática de estudio principal en los últimos quince años ha sido la educación secundaria, y las producciones del equipo que integra contribuyeron a la construcción de las conceptualizaciones sobre “régimen académico” y “trayectorias escolares”. Es docente de Filosofía de la Educación (FFyL - UBA) y Codirectora del proyecto de investigación UBACyT “La dimensión ético-política de las prácticas educativas: cuidado de sí y cuidado del otro en los procesos de transmisión de saber”. Dicta seminarios de posgrado regularmente en diversas universidades nacionales, así como en instancias de formación y desarrollo profesional docente. Se ha desempeñado como asesora para la gestión e implementación de políticas educativas y como consultora para la elaboración de informes técnicos.

<sup>3</sup> Las autoras agradecen especialmente a la Dra. Flavia Terigi por la lectura y aportes realizados durante la elaboración del presente artículo.

<sup>4</sup> Proyecto UNGS-IDH (2020-2021) “Trayectorias escolares y evaluación: las prácticas de evaluación sumativa en las transiciones entre niveles educativos” Directora: Silvina Cimolai. Co-directora: Flavia Terigi.

<sup>5</sup> Proyecto UNGS-IDH 898 (2016-2019) “Transiciones educativas primaria / secundaria y secundaria/ superior: trayectorias escolares y evaluación de aprendizajes”. Directora: Flavia Terigi.

<sup>6</sup> Dado el carácter federal del sistema educativo argentino, las regulaciones acordadas federalmente expresan los objetivos que, en términos del conjunto del sistema educativo, se deben alcanzar y actúan como marcos rectores de las políticas educativas nacionales y jurisdiccionales. Así, estos acuerdos federales mayormente sirven de encuadre para que cada provincia avance en la definición de su propia legislación educativa, aunque en algunos casos, la normativa provincial funciona como antecedente e insumo de los mismos. De este modo, las políticas educativas de cada jurisdicción deben interpretarse en el entramado de marcos normativos de distintos niveles (provincial y nacional) y, por otro, en la impronta de las gestiones políticas jurisdiccionales, según los proyectos políticos que las representan y albergan, y su modo de articulación con la política impulsada por la gestión nacional.

<sup>7</sup> PICT 2014 - 0898. Investigadora Responsable: Flavia Terigi, con sede en el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Desde abril de 2016 a septiembre de 2019.

<sup>8</sup> El Conurbano bonaerense son los 24 municipios que rodean a la Ciudad de Buenos Aires (pero no la incluyen), donde se ubica el polo industrial y económico más importante del país, y habita un tercio del total de la población nacional. Los distritos seleccionados conforman la Región educativa N° 9, zona de influencia de la UNGS.

<sup>9</sup> Expresión coloquial que se utiliza para indicar la dificultad o imposibilidad de realizar o conseguir algo.

<sup>10</sup> En Argentina, en las escuelas secundarias, se utilizan mayormente carpetas con ganchos que, a diferencia de los cuadernos, permiten almacenar hojas, agruparlas por asignaturas, e ir sumando, extrayendo e intercalando según las actividades escolares lo requieran. A los fines del análisis, funcionan como analizador de las propuestas de enseñanza y más específicamente trabajo del trabajo de cada estudiante.

<sup>11</sup> No obstante, vale aclarar que, en muchos otros casos, y siguiendo las regulaciones, se evalúa toda la asignatura.

<sup>12</sup> La nomenclatura para referenciar las citas textuales de las entrevistas es la siguiente: "Año de la escuela secundaria en el que se dicta la asignatura-Escuela-Asignatura a cargo". Las seis escuelas consideradas son identificadas con una letra (de la A a la F). Las asignaturas se consignan del siguiente modo: PDL (Prácticas del Lenguaje), CS (Ciencias Sociales), CN (Ciencias Naturales) y M (Matemática).

<sup>13</sup> Cabe aclarar que en Argentina el promedio obtenido en la educación secundaria no tiene efectos directos en la posibilidad de elegir e ingresar a carreras de nivel superior, ni incidencia en mecanismos formales en las trayectorias estudiantiles posteriores. Cabría preguntarse por posibles consideraciones en mecanismos ad hoc de las instituciones educativas y/o en el mercado laboral.

## Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2011). Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *Revista HISTEDBR*. N° 42. Pp.3-13. Diciembre de 2011.

----- (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Edu-*

cação. 11, pp. 131-144. Junio de 2012.

Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A. G.; Briscioli, B.; Sbulatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Monográfico Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana, 7(4), pp. 292- 319. Octubre de 2009.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Briscioli, B. y Rio, V. (2020). La transición de primaria a secundaria en la provincia de Buenos Aires. Inclusión y diferenciación educativa. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 47. Dossier “Estudios y debates sobre educación secundaria”. ISSN 0327-7763 (impreso)

Briscioli, B.; Cimolai, S.; Scavino, C. (2019). La evaluación de los aprendizajes: reflexiones sobre la certificación y la definición de la calificación trimestral en torno a tres casos de primer año de la secundaria en el área de Prácticas del Lenguaje. *Cuadernos de educación*, 18(XVII), pp. 119-130.

Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las trayectorias escolares. *Actualidades Investigativas en Educación*. 17(3), 1-30. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/30212/30181>

Briscioli, B. y Morrone, A. G. (2017). *Desafíos que plantean las prácticas de evaluación en el nivel secundario para la educación inclusiva*. 4to Coloquio Internacional sobre inclusión educativa. UNSAM-UNIFE. Buenos Aires, 17 al 19 de octubre de 2017.

Briscioli, B. (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares*. Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

----- (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles Educativos*. 38(154), pp. 134-153.

Caldo, M. y Mariani, M. (2016). La conformación de la nueva secundaria obligatoria bonaerense en RUIZ, Guillermo (comp.) *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales*. pp. 191-246. Buenos Aires: Eudeba.

Jimenez, D.A. (2001). Colegio Nacional de Tucumán: orígenes y destinatarios en Bonano, L.M. (coord.). *Estudios de Historia Social de Tucumán. Educación y Política en los Siglos XIX y XX*. Volumen II. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Pinkasz, D. (2013). Re-sistematización de la educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires. Un marco conceptual para el estudio de los cambios recientes de los sistemas educativos. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 4 (4), pp. 119- 130.

Scavino, C., Briscioli, B. y Terigi, F. (2017). *Análisis de la evaluación de aprendizajes en el inicio de la educación secundaria: condiciones institucionales y criterios pedagógicos y didácticos*.



*II Jornadas de Didáctica General de la Patagonia*, Instituto para el estudio de la educación, el lenguaje y la Sociedad de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. General Pico (La Pampa), 15 y 16 de junio de 2017.

Schoo, Susana (2014) Los colegios nacionales en el período fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888), *Historia de la educación* - anuario, 15(2).

----- (2016) *Sobre la selectividad de la educación secundaria en Argentina. Análisis histórico sobre el régimen de evaluación y promoción*. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación.

Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29)15.

----- (2016). Sobre el sentido del proyecto escolar en la educación de la primera infancia: Aportes del análisis curricular en Kaufman, V. (comp.). *Primera infancia: Panorama y desafíos para una mejor educación*. Buenos Aires: Paidós.

Ziegler, S. (2013). Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8 (19), pp. 653-677.

### **Normativa citada**

Resolución 7574/1998. [Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación]. Pautas de evaluación, acreditación, calificación y promoción de los alumnos del Nivel Inicial, de Educación General Básica y del Nivel Polimodal.

Resolución 1049/2005. [Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación]. Evaluación, acreditación, calificación y promoción de los alumnos de ESB y Polimodal.

Resolución N° 587/2011. [Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación]. Marco general del Régimen Académico para la Educación Secundaria.



## **Aportes para pensar la evaluación en medicina. Un estudio interpretativo desde la perspectiva docente**

### **Contributions to think about evaluation in medicine. An interpretive study from the teaching perspective**

Gabriela Silvina Bru<sup>1</sup>

#### **Resumen**

Este trabajo presenta una aproximación a las prácticas de evaluación en la carrera de medicina tomando como insumo una investigación social descriptiva exploratoria realizada en el marco del Trabajo Profesional de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria (Universidad Nacional de Mar del Plata). La metodología incluyó la realización de entrevistas semiestructuradas a tres profesionales de distintas disciplinas que se desempeñan como docentes en la formación universitaria médica. En cuanto al contenido del artículo, en primer lugar, se explicita el marco conceptual, con un abordaje espiralado desde una comprensión amplia de la problemática a los enfoques específicos que abordan los instrumentos de evaluación. En el desarrollo trabajamos con los relatos de las docentes entrevistadas, y recorreremos distintos marcadores analíticos: la currícula innovada, las estrategias de enseñanza, y las prácticas de evaluación. Los hallazgos de la investigación incluyen que la evaluación constituye un espacio de conflicto respecto a la forma en que se instrumenta, los contenidos curriculares y las estrategias de enseñanza.

**Palabras clave:** Evaluación, docencia universitaria, medicina

**Abstract**

This paper presents an approach to evaluation practices in the medical career taking as input an exploratory descriptive social research carried out within the framework of the Professional Work of the Specialization in University Teaching Career (National University of Mar del Plata). The methodology included conducting semi-structured interviews with three professionals from different disciplines who work as teachers in medical university training. Regarding the content of the article, first, the conceptual framework is explained, with a spiral approach from a broad understanding of the problem to the specific approaches addressed by the evaluation instruments. In the development we work with the stories of the interviewed teachers, and we go through different analytical markers: the innovative curriculum, the teaching strategies, and the evaluation practices. The findings of the research include that the evaluation constitutes a space of conflict regarding the way in which it is instrumented, the curricular contents and the teaching strategies.

**Keywords:** Evaluation, university teaching, medicine

Fecha de recepción: 11/08/2022  
Fecha de evaluación: 16/10/2022  
Fecha de evaluación: 04/12/2022  
Fecha de aceptación: 10/04/2023

## **Introducción**

Esta presentación toma como insumo principal el trabajo profesional realizado en el marco de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria (CEDU) de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El objetivo del trabajo profesional consistió en describir las prácticas de la evaluación de la Carrera de Medicina recuperando algunas narrativas de profesionales que se desempeñan como docentes. Para esto, se problematizó la relación entre las concepciones epistemológicas de aprendizaje y enseñanza y el enfoque evaluativo a partir de narrativas de docentes. La investigación adoptó las características del diseño flexible (Valles, 1999) y del enfoque cualitativo (Vasilachis, 2006). Se realizaron entrevistas semiestructuradas (Marradi, Archenti y Piovani, 2007) a tres docentes de distintas disciplinas de un mismo equipo de trabajo correspondiente a una asignatura del eje humanístico en la carrera de medicina. Las entrevistas fueron grabadas y transcriptas en el programa Word. Una vez transcriptas, llevamos a cabo una relectura de los materiales mediante el criterio de agrupar por temas. A lo largo del documento, utilizamos seudónimos para resguardar la identidad de las entrevistadas. Además, se realizó la observación documental del Plan curricular de la carrera.

En cuanto al contenido del artículo, en primer lugar, se explicita el marco conceptual, con un abordaje espiralado desde una comprensión amplia de la problemática, a los enfoques específicos que abordan los instrumentos de evaluación. En el desarrollo trabajamos con los relatos de las docentes entrevistadas, y recorremos distintos marcadores analíticos: la currícula innovada, las estrategias de enseñanza, y finalmente las prácticas de evaluación. Finalmente, abordamos las conclusiones. Los hallazgos de la investigación incluyen que las prácticas evaluativas son un espacio de conflicto respecto a la forma de evaluación, los contenidos curriculares y las estrategias de enseñanza. Se constata la necesidad de enriquecer los instrumentos de evaluación que tienda gradualmente hacia una mirada hermenéutica de construcción del conocimiento.

## **Coordenadas teóricas. De la racionalidad instrumental a la visión hermenéutica**

Los métodos de evaluación tienen una influencia indudable en cómo y en qué aprenden los/las estudiantes (Andrés de Olmos, 2008). La calidad de la evaluación depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen. No hay métodos mejores que otros, sino que la elección del método depende del para qué de la evaluación. Celman (2009) sugiere que para dar cuenta de cómo evaluamos, debemos preguntarnos acerca de ¿qué enseñamos? ¿Por qué enseñamos eso y no otras cosas? ¿De qué modo enseñamos? ¿Pueden aprenderlo mis alumnos? ¿Qué hacemos para contribuir a un aprendizaje significativo? De acuerdo a Álvarez Méndez (2001) evaluar el aprendizaje de los/las

estudiantes puede tener diferentes propósitos, entre otros: derivar en calificaciones, orientar para la mejora de su rendimiento o aprendizaje, descubrir nuestras propias dificultades para enseñar aquello que queremos enseñar, valorar determinados métodos de enseñanza; y/o motivar a los/las estudiantes hacia el estudio. La evaluación está estrechamente ligada a la naturaleza del conocimiento.

Considerando las múltiples perspectivas posibles acerca de la evaluación, podemos sintetizarlas en dos maneras: una ligada a una racionalidad instrumental y otra ligada a una racionalidad práctica. La primera se inspira en una perspectiva epistemológica positivista y la segunda en una mirada hermenéutica. Según se entienda el conocimiento, la evaluación va por unos caminos o por otros (Álvarez Méndez, 2001). El primer modelo, centrado en los resultados (como un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje), el segundo modelo, se centra en el proceso. Ambos tienen cosmovisiones diferentes que les sirven de sustento y que les otorgan características diferenciadas. El modelo de evaluación centrado en los resultados se vincula a la aplicación de pruebas objetivas que se presentan y se auto justifican como un recurso idóneo que asegura el trato objetivo imparcial. Este tipo de evaluación se relaciona con procesos de medición, acreditación o certificación. “En más de una oportunidad la evaluación, además, plantea una situación de sorpresa con el objeto de que el alumno no se prepare para ella y así poder reconocer fehacientemente los aprendizajes” (Camilloni, Celman y otros, 1998: 62). Por otro lado, el modelo de evaluación centrado en el proceso, de acuerdo a Álvarez Méndez (2001) propone que quien aprende pueda desarrollar reflexivamente un conjunto de modos de pensamiento. Desde este punto de vista, la enseñanza busca incentivar la curiosidad por la exploración de contenidos valiosos del conocimiento. Por ello, la evaluación es una etapa de aprendizaje en sí mismo. Anijovich y Cappelletti (2017) expresan que la evaluación es una oportunidad para que “los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes, además de cumplir la función clásica de aprobar, promover, certificar” (Anijovich y Cappelletti, 2017: 14).

En consecuencia, cada una de estas concepciones espera un/una estudiante distinto: la primera un sujeto de aprendizaje que responde rápidamente información, la segunda, espera un/una estudiante como sujeto de conocimiento que aplica y utiliza los conceptos en distintas situaciones. Si concebimos a los/las estudiantes como sujetos de conocimiento, una evaluación valiosa es aquella que constituye una instancia de enseñanza y aprendizaje. De enseñanza, porque es “la oportunidad del docente para utilizar las producciones de los alumnos como evidencias de lo aprendido y con el fin de reconocer en ellas lo logrado, pero también para sugerirle nuevas propuestas y oportunidades para aprender lo que falta” (Anijovich y Cappelletti, 2017: 17). Y de aprendizaje porque puede promover que el/la estudiante reconozca lo aprendido como contenido e identifique las estrategias cognitivas que ha utilizado

y han favorecido u obstaculizado sus aprendizajes.

Celman (2009) introduce algunos principios de la evaluación que resulta oportuno retomar. En principio, recalca que la evaluación es parte de la enseñanza aprendizaje, alejando a la misma de la comprobación, y la verificación de unos objetivos y unos contenidos. También reafirma que no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras ya que su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen. Asimismo, explica que, si el/la docente logra centrar más su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, en lugar de concentrarse en lo que él les enseña, se abre la posibilidad de que la evaluación sea una herramienta. En continuidad con este punto, la evaluación constituye en fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras educativas si se la organiza en una perspectiva de continuidad.

Fioriti y Cuesta (2012) interpellando la idea de evaluación constante, como un proceso permanente, traen el concepto de epojé evaluativa entendiendo esto como una pausa. “Sólo se evalúa de vez en cuando, en los momentos que se considera oportuno en relación con el proyecto pretendido” (Fioriti y Cuesta, 2012: 20). En el mismo sentido, Litwin (1998), sostiene que la actitud evaluadora “invierte el interés de conocer por el interés por aprobar en tanto se estudia para aprobar y no para aprender” (Litwin, 1998: 2). De hecho, en algunas circunstancias los/las docentes estructuran la situación de enseñanza por la próxima situación de evaluación.

Litwin (2008) observa que si bien muchos/as docentes modifican la estrategia con la que se enseñan temas, conceptos o problemas, luego vuelven a una práctica tradicional a la hora de evaluar. En el mismo sentido, López (2011), considera que la evaluación constituye uno de los puntos más sensibles y débiles del actual sistema de enseñanza universitario. A la evaluación educativa se le asignan funciones administrativas, académicas y de certificación; funciones relacionadas con la motivación y la formación de los/las estudiantes; funciones de información, de retroalimentación, de control. En palabras de Palou de Maté (1998), el peso otorgado socialmente a la acreditación, sumado a los múltiples sentidos otorgados al término evaluación, dificulta la comprensión de la evaluación en el campo de la didáctica. Sin embargo, si consideramos que la evaluación es una de las actividades docentes que más repercusiones tiene sobre los/las estudiantes, uno de los principales desafíos para los profesores debiera ser efectuar prácticas de evaluación que contribuyan a un aprendizaje integral.

Según Litwin (2008) las buenas prácticas de evaluación son “prácticas sin sorpresa; enmarcadas en la enseñanza; que se desprenden del clima, ritmo y tipo de actividad de la clase; en la que los desafíos cognitivos no son temas de las evaluaciones sino de la vida cotidiana del aula, atractivas para los estudiantes y con

consecuencias positivas respecto de los aprendizajes” (Litwin, 2008: 173). Un nuevo enfoque de evaluación debiera enfatizar en la evaluación y no en el examen, y en consecuencia reconocer la importancia de “evaluar simple en los momentos adecuados, con múltiples medidas que favorezcan la expresión de diferentes modos de representación y con materiales interesantes, motivadores y sensibles a las posibles diferencias individuales” (Litwin, 1998: 31). El análisis de las buenas prácticas de evaluación, debe incluir el tratamiento de la buena enseñanza en las acciones llevadas a cabo por los/las docentes y consideradas como buenas prácticas por los/las estudiantes. La buena enseñanza se encuentra entramada, según Perkins (1995), con la pedagogía de la comprensión. Esta perspectiva promueve prácticas de enseñanza que favorecen el desarrollo de la reflexión, el reconocimiento de analogías y contradicciones, entre otros; opuesta a la memorización y al conocimiento frágil o superficial, el aprendizaje gira así en torno al pensamiento y los/las estudiantes aprenden reflexionando sobre lo que aprenden.

## **Desarrollo**

### **1- Contenidos curriculares: la currícula innovada**

De acuerdo al Plan de Estudios de la Carrera de Medicina (OCS 2759), la misma se aprueba e implementa sobre la base de una currícula innovada de educación médica. Sus principales características consisten en que su diseño se centra en el/la estudiante, se promueven múltiples formas de integración y se prioriza la vinculación teoría práctica. Reconociendo las tendencias mundiales en educación médica, el plan curricular hace hincapié, en cuestiones tales como la necesidad de la incorporación de las ciencias sociales y el humanismo, perfilando así un/una profesional con una perspectiva integral y contextualizada.

Una currícula innovada en medicina también significa que los contenidos, prácticas y estrategias pedagógicas se organizan sobre el supuesto del aprendizaje situado y significativo. En cuanto a la relación con el conocimiento, se promueve “la autonomía del estudiante para que realice sus propias búsquedas de información con criterio crítico, organice experiencias significativas y construya colectivamente el saber” (Lacarta, Milstein & otros; 2013). De esta manera, el documento vigente del plan curricular de la carrera de medicina, resalta el reconocimiento del/ de la estudiante como protagonista y creador/a de su aprendizaje.

El currículo contempla una duración de seis años y se organiza a partir de un Tramo de Formación Básica, un Tramo de Formación Clínica y la Práctica Final Obligatoria. Todo ello, estructurado en torno a cinco ejes que definen la orientación de las asignaturas: el eje Ciclo Vital (centrado en el ser humano como biológicamente historizado); el eje Relación médico-paciente (el encuentro entre el profesional y el sujeto en su familia y comunidad); el eje Proceso salud-enfermedad-atención (se

centra en los determinantes sociales de la salud); el eje Construcción de conocimiento médico (se enfoca en las fuentes y el conocimiento en salud); y, por último, el eje APS y Orientación Comunitaria (profundiza en los niveles de prevención, las redes y los modelos de prácticas en salud). Las asignaturas de cada eje, se denominan en la carrera Unidades de aprendizaje, y organizan el proceso de enseñanza-aprendizaje en distintos ámbitos, que se denominan “escenarios de aprendizaje”.

Respecto a la evaluación formativa y multidimensional, el plan curricular señala, la relevancia de distanciarse de una evaluación tradicional, que se focaliza exclusivamente en memorizar contenidos. También, hace hincapié en la evaluación como un componente clave para facilitar la calidad educativa entre alumnos/as, docentes y toda la comunidad educativa. El plan curricular comprende la evaluación en una lógica de triangulación metodológica, que promueva la consolidación de los aprendizajes. Las entrevistadas que participaron de esta investigación destacan algunos aspectos de la currícula innovada. Algunos fragmentos que ilustran este punto:

“Lo que llamó la atención era toda la innovación pedagógica que traía la carrera y sobre todo la inclusión de las materias sociales y de profesionales que no fueran médicos (...) Y por otro lado también las técnicas pedagógicas como el ABP o las salidas a campo todo eso para mí me parecía como muy nuevo” (Fernanda, 2019).

“Me llamó la atención fundamentalmente la idea de que los estudiantes y los docentes trabajamos en el aula, pero también por fuera. Nos encontramos trabajando en aprendizaje basado en problemas, trabajando los contenidos teóricos siempre en relación con lo que sucede en el territorio, en la comunidad, nos encontramos hablando de la semana de integración que es una semana muy importante para todos los estudiantes para los docentes para toda la comunidad de la escuela y es todo un acontecimiento de interacción con la comunidad” (Lucía, 2019).

Como se puede observar, las entrevistadas mencionan: la formación integral, la conformación de un equipo docente interdisciplinario y la inclusión de metodologías y didácticas innovadoras. De acuerdo al Plan de Estudios, la evaluación será congruente con los objetivos de aprendizaje definidos y con la metodología de enseñanza implementada. Propone que cada asignatura implemente instancias de evaluación formativa y sumativa. Además, se precisa que las instancias e instrumentos de evaluación sean seleccionados y construidos en cada actividad curricular.

## **2- Las estrategias de enseñanza**

“Yo creo que hay muy buenos profesionales de la salud que creen en esta nueva propuesta formativa que implica esta currícula pero que todavía

sigue reproduciendo en el aula lógicas de formación tradicionales. Entonces los estudiantes se encuentran con distintos tipos de docentes, con docentes formados que tiene muy en claro cómo es la currícula innovada, y con docentes que todavía están trabajando este rol y que todavía están en el proceso de ruptura de construcción de lógicas tradicionales” (Silvia, 2020)

De acuerdo a Pruzzo de di Pego y Nossei (2008) el papel de la enseñanza es proponer ambientes, dispositivos y sistemas de representación que posibilitan la construcción del saber. Conversamos sobre este tópicos con las participantes de las entrevistas. Cuando refirieron a las estrategias elegidas para cada clase, hicieron hincapié en: tener un hilo conductor, las estrategias como una caja de herramientas, flexibilidad y diversidad de estrategias, vídeos de clases de la profesora titular disponibles en *YouTube*, Power Point, clase teórica-práctica y articulación con escenarios (Campo y ABP).

“Trato de pensar en la planificación como planificación estratégica que quiere decir estar abierta a las transformaciones que los estudiantes producen en esa misma planificación. Se dice que todos los seres humanos aprendemos de manera diferente entonces a veces a un estudiante le resulta mejor una clase teórica, a otro estudiante le cierra el tema cuando lo ve como una experiencia personal un ejemplo concreto con una noticia, a otro estudiante cuando se articula con el aprendizaje basado en problema. Entonces me parece hay que entender las estrategias de enseñanza como una caja de herramientas, la preparó y después en el momento veo cuál es la herramienta que más se ajusta a la clase, para ese momento y para ese grupo de estudiantes” (Lucía, 2019).

“La estrategia en general es la de una clase teórica dialogada. No realizamos demasiados trabajos prácticos, aunque a veces no es que no se hacen a veces se hacen, pero la idea está más centrada en hacer una clase más teórico-práctica, donde se pueda explicar el tema, pero siempre trabajando en diálogo con los estudiantes se utilizan recursos como vídeos o bueno imágenes, a través de power point, charlas de la titular que también ha dado en otros años y que por ahí sirven como de base teórica. La intención es vincular con por ejemplo la experiencia que traen de campo o a veces con lo que han visto en otras materias siempre hay un esfuerzo por intentar relacionar, por intentar integrar o si vieron algún caso en ABP, por ejemplo (Fernanda, 2019).

Si bien trato de ser coherente con el PTD, con los objetivos que plantea la titular yo considero que la reproducción de un power point no deja de ser una clase magistral y la idea de la currícula innovada es otra. Entonces trato de en la medida que puedo de poner en juego todos estos recursos para



otra forma de aprender otras lógicas de socialización y de construcción del conocimiento hacia el interior del aula. Trato de partir de una pregunta que los movilice, otras veces parto de un relato de alguna experiencia que puede partir de ellos o de mi propia historia. Siempre trato de arrancar mis clases de esa manera y a partir de ahí empiezo a trabajar los conceptos más relevantes. (...) Al final de la clase siempre trato de que haya un momento de cierre que nos permite integrar los conceptos teóricos que trabajamos con la realidad. En el aula tratamos de generar un pensamiento reflexivo y un pensamiento crítico donde tratamos de desnaturalizar los conceptos (Silvia, 2020).

Una de las preguntas más interesantes corresponde a la temática de la buena enseñanza (Fenstermacher y Richardson, 2005 en Álvarez, Porta y Saraza, 2011). En la construcción de sentidos de las docentes que participaron de la investigación, refieren a una buena enseñanza asociada a acciones de interpretación, acciones de motivación y recompensa y, finalmente, cualidades como la honestidad y el respeto en el aula. Entre la variedad de aspectos que las participantes traen a colación se reiteran: la planificación de cada clase, centrada en el/la estudiante, flexible y abierta, y transcurricular. Asimismo, destacan que está basada en la amabilidad y en el dialogo con los/las estudiantes. Agregan que en la buena enseñanza el/la docente estudia los contenidos. Además, en la misma los/las estudiantes se transforman, piensan, se preguntan.

“Cuando algún estudiante al terminar la cursada me dice ‘lo que más me llevo de esta materia es qué bueno me hizo cambiar mi manera de pensar o mi manera de relacionarme’. Me parece que cuando uno logra eso es realmente una buena enseñanza: lograr que los estudiantes se pregunten, cambien, transformen, piensen y salgan transformados luego de haber cursado una materia que se lleven algo, que no se vayan con la mochila vacía, que se lleven algo en la mochila que le sirva para toda la vida. Me parece que a eso apunta una buena enseñanza” (Fernanda, 2019).

“Una buena enseñanza creo que debe estar centrada en el estudiante, es decir, la planificación para mí tiene esa posibilidad de colocar en el centro al estudiante y de poder ser flexible ante la demanda de lo que sucede en el aula. Los estudiantes están cursando simultáneamente ABP, están haciendo las prácticas, todo el tiempo podemos traer al aula los contenidos que ellos están viviendo en otros espacios de escuela. Además, en una buena enseñanza es imprescindible generar espacios de amabilidad dentro del aula, de respeto y de escucha” (Lucía, 2019).

“Al principio, cuando uno arranca a ser docente, lo único que quiere es tratar de que los estudiantes no le pregunten algo que no sé porque no puedo responder algo que pregunten y bueno hay mucho tiempo dedicado

al estudio. La buena enseñanza relacionada con saberse bien los temas y poder dar bien los temas. A medida que fueron pasando los años me di cuenta que una buena enseñanza tiene que ver con establecer un buen diálogo con los estudiantes y esto no siempre es fácil. También los estudiantes de cada carrera tienen un interés diferente y por lo tanto una buena enseñanza tiene que ver con poder contextualizar los temas en el interés de los estudiantes poder motivarlos a los estudiantes, poder lograr que se hagan preguntas que puedan llegar a la clase diciendo “ay me acordé de vos profe porque vi tal cosa me pasó tal cosa y me acordé de lo que hablamos en clase”. Me parece que la buena enseñanza tiene que ver con eso con poder llevar esos conocimientos teóricos a la vida cotidiana” (Fernanda, 2019).

“Me parece que un buen docente en la escuela superior de medicina debería de poder pensar en las buenas prácticas de enseñanza en función de ser facilitadores de escenarios de aprendizaje, de poder llevar adelante una enseñanza centrada en el estudiante, poniendo foco en cada uno de esos sujetos, quiénes son, de dónde vienen, cuáles son sus trayectorias educativas anteriores. Donde el estudiante tenga claro cuál es su rol dentro del aula y cuáles son las cosas que se pueden negociar y cuáles no para que haya un clima de respeto, que haya un clima de igualdad” (Silvia, 2020).

Yedaide y Porta (2016) abordan críticamente el concepto de buena enseñanza. Discuten la ambigüedad y amplitud de la noción de buena enseñanza. Los autores proponen dar un giro al concepto, una resemantización de la práctica. Expresan que las imprecisiones sobre el concepto se acrecientan, a medida que se aleja de su formulación particular. Incluso, manifiestan que se llega a afirmar, por ejemplo, que la buena enseñanza es cualquier cosa que produce aprendizaje en otras personas. Los autores van expresan que la buena enseñanza es una meta noble, pero que los sentidos atribuidos a la misma son dispersos, y se preguntan y responden “¿serán suficientes las buenas intenciones a falta de consenso en lo que sostenemos sobre la buena enseñanza? la buena enseñanza solo puede ser tal si justifica su razón de ser en los fundamentos y las posturas que nos representan, y que deben ser explicitados y propuestos abiertamente, como una opción entre otras posibles, rechazando su naturalización” (Yedaide y Porta, 2016: 3).

Las entrevistadas resaltan que desempeñarse como docentes en medicina proporciona aprendizajes derivados de distintas situaciones que atraviesan en el ejercicio profesional. Entre los aspectos que mencionan están: la participación en los distintos escenarios de aprendizaje, el desafío de trabajar en equipos interdisciplinarios, o bien, desempeñarse como docentes en la carrera de medicina siendo profesionales de otra área, y las dificultades para integrar lo social en la formación médica.

“Uno de las principales enseñanzas es el trabajo con la masividad trabajar

con grupos numerosos es un aprendizaje porque esto ha sido en muchas situaciones un obstáculo ¿no? cuando trabajamos con números muy grandes estudiantes no se puede hacer ese seguimiento tan cercano. Entonces ha sido un desafío para mí y me ha enseñado a adaptarme a esa situación y a pensar estrategias facilitadoras de enseñanza en ese marco. También trabajar para una profesión diferente a la propia en este caso estamos hablando de una formación médica cuando mi formación de base tiene que ver con lo social, entonces ha sido un desafío proporcionar una formación una enseñanza de los contenidos que vemos en la asignatura para futuros profesionales de la medicina. Y por otro lado trabajar en un equipo interdisciplinario y que sea una experiencia de retroalimentación y aprendizaje” (Lucía, 2019).

“Me proporciona muchísimos aprendizajes. Por un lado, porque estoy realizando una innovación como lo estamos haciendo todos y todas con respecto a nuestra práctica docente. Por ahí en otras facultades en otras materias me ha tocado dar trabajos prácticos o bueno ya últimamente dar sólo teórico y me parece que acá esto de poder poner en práctica en cada clase justamente una estrategia por ahí diferente que no sea siempre igual y sobre todo bueno tener en cuenta los aspectos específicamente médicos ¿no? Es decir, me parece que el mayor aprendizaje es esto de tratar de integrar lo social lo humanístico con los conocimientos médicos. Por otro lado, la relación con el resto de los docentes, tratar de pensar colectivamente muchas actividades de muchas formas. De tratar de integrar conocimientos me parece que eso es muy novedoso” (Fernanda, 2019).

### **3- La evaluación**

Celman (1998) relata cómo en la historia de la evaluación educativa se afirmaba que existían instrumentos de evaluación más científicos que otros, poniendo especial énfasis en ciertos atributos que debían reunir. Explica que el examen de opción múltiple reunía las condiciones para considerarse una prueba más objetiva con respecto a otros instrumentos que se manifestaban como subjetivas y, por ende, poco rigurosas y menos científicas. Entre las particularidades de este instrumento de evaluación podemos decir que la tan buscada “objetividad” se restringe a la corrección. Las entrevistadas manifestaron como una de las cualidades del examen de opción múltiple la unificación de criterios al momento de la calificación. También explicaban que el instrumento no es el más apropiado para la evaluación de contenidos de las asignaturas más vinculadas a las ciencias sociales y humanas, porque las consignas dadas en el marco del examen de opción múltiple se caracterizan por opciones excluyentes y estas no son suficientes para este tipo de disciplinas.

“La asignatura tiene esta forma de evaluar por la cantidad debe de matri-

culaciones que tenemos en la materia, entre los 800 y los 1100 estudiantes alrededor de ese número manejamos” (Silvia, 2020).

Las entrevistadas explican la modalidad de evaluación y desarrollan las características del instrumento. A su vez, interpelan el instrumento, explicitando que el mismo no da lugar a la comprensión de los contenidos curriculares ya que no permite evaluar integralmente el aprendizaje de los/las estudiantes. Sin embargo, también identifican que resulta práctico, ya que a la hora de la calificación unifica criterios.

“Hemos optado por una evaluación choice. Por una cuestión más bien práctica por el hecho de que el equipo docente es muy diverso y por lo tanto se hace difícil pensar criterios para evaluar preguntas de desarrollo y dada la gran cantidad de estudiantes optamos por evaluaciones choice” (Lucía, 2019).

“Utilizamos el múltiple choice o el examen de opción múltiple. Se toman dos parciales con sus respectivos recuperatorios. Si bien es cierto que podríamos utilizar otras herramientas de evaluación que facilite el desarrollo de ciertas reflexiones por parte de los estudiantes que me parece que sería súper acertado hacerlo, a lo largo de estos años hemos utilizado el examen de opción múltiple. Particularmente, no me parece una forma de evaluar integral de los estudiantes, sin embargo, hay muchos aspectos a tener en cuenta y con otra forma de evaluación no sería contemplado” (Fernanda, 2019).

“Las preguntas son de distintos tipos, incluye preguntas sobre aprehensión de contenido, hay algunas preguntas donde se plantean situaciones prácticas o punteo de distintas cuestiones que se pueden relacionar con esa realidad práctica” (Fernanda, 2019).

La evaluación como acreditación implica la certificación de conocimientos curricularmente previstos (Perassi y Celman, 2017). Y este proceso, en el marco de una institución formal, es imprescindible, ya que se requiere de algún tipo de rendimiento de cuentas (evaluación sumativa) que se identifica con mecanismos de control burocrático-administrativos. Sin embargo, la evaluación, además de acreditar, tiene un valor intrínseco de los procesos de formación que se interesa por las funciones esencialmente educativas (evaluación formativa) (Álvarez Méndez, 2003).

Entre las características atribuidas al instrumento de evaluación mencionan las siguientes cuestiones; juega el azar, no requiere redacción, se utilizan preguntas de contenido, es una modalidad tradicional de la medicina, e iguala los criterios de corrección. Asimismo, aclaran que el mayor desafío está en la elaboración de preguntas planteada adecuadamente y entendibles para los/las estudiantes.

“Tiene sus contras porque a veces puede jugar el azar. No aprenden a redactar una idea o expresar lo que comprendieron, pero, por otra parte, también tienen que comprender los temas para poder responder los choice.

Se trata de que en el examen estén equilibradas las preguntas: que sean preguntas donde no tengan que responder una sola palabra si no quizás entender un párrafo. Entonces el gran trabajo del choice es hacerlo, es pensar que las preguntas estén bien, que las opciones están correctamente expresadas, tanto la respuesta correcta como las respuestas que no son correctas” (Lucía, 2019).

“Facilita la evaluación de tanta cantidad estudiantes, la más justa para poder igualar las distintas comisiones. No quita que por ahí en algún otro momento hagamos otro tipo de evaluación, dadas las circunstancias y el contexto en el que se da esta asignatura” (Lucía, 2019).

“El múltiple choice lo que tiene es que unifica criterios, es fácil de corregir y resuelve el tema de la cantidad. Hay otros métodos que me parece mucho más apropiados para la asignatura, cómo puede ser una evaluación con preguntas abiertas reflexivas, como de análisis de contenido y de reflexión y de interpretación de la realidad. La masividad es uno de los argumentos por los cuales se utiliza este método evaluación, y eso hace que el examen de opción múltiple sea fácil de tomar y fácil de corregir. Otra de las cuestiones que se tienen en cuenta es también la formación diversa de los profesionales que integran el equipo docente lo que hace que los criterios de corrección también sean distintos. Otra cuestión, tiene que ver con la tradición de la medicina que históricamente ha utilizado este instrumento de evaluación. Lo raro no es tomar examen de opción múltiple, raro sería no tomar examen de opción múltiple” (Fernanda, 2019).

“El instrumento del múltiple choice no alcanza para contemplar todos los contenidos que damos, la forma en la que damos esos contenidos. Sin embargo, es un instrumento que facilita la acreditación. El desafío es pensar de qué manera incorporar nuevos métodos de evaluación que tengan en cuenta la cantidad de estudiantes con los que trabajamos y la diversidad de profesionales que integran la cátedra” (Fernanda, 2019).

“Me parece que el múltiple choice le falta, me parece que queda pobre. Me parece que la forma de evaluar debería ser más parecida a lo que se ve en el aprendizaje basado en problemas donde se evalúan otras cuestiones y no solamente las definiciones teóricas” (Silvia, 2020).

La evaluación desde una perspectiva integral, entendida como parte del proceso de aprender y de enseñar, beneficia a los/las estudiantes y a los profesores. A los/las estudiantes, porque cuando la evaluación se realiza correctamente, según propone Brown (2007), puede ser motivadora y a los/las docentes les permite conocer mejor su tarea. Por el contrario, cuando la evaluación no está diseñada para favorecer los aprendizajes de los/las estudiantes, ésta se vuelve tediosa y muchas veces obsta-

culizadora de aprendizajes. En relación con este aspecto, las entrevistadas fueron preguntadas acerca de qué aspectos mejorarían o sugerirían para enriquecer las prácticas de evaluación. Sus propuestas están orientadas a: incorporar trabajos prácticos como instrumentos de evaluación e introducir métodos que contemplen otras habilidades.

“Una cuenta pendiente es hacer trabajo prácticos trabajos grupales trabajos colectivos o individuales. Me parece que esto sería interesante incorporarlo como un instrumento de evaluación, lamentablemente no lo hacemos y nos limitamos a evaluar con el múltiple choice (...) Me parece imprescindible incorporar alguna otra forma que contemple también otras competencias y otras habilidades que los estudiantes están desarrollando. Porque el múltiple choice no es suficiente para contemplar esas habilidades. Podría ser el desarrollo de un trabajo práctico, el desarrollo de alguna tarea que acompañe el choice” (Fernanda, 2019).

“El cuaderno de bitácora es excelente para trabajar el proceso de enseñanza y aprendizaje con el estudiante. Es un instrumento sumamente rico tanto para el docente como para el alumno. Para ir no solamente tomando registro de la trayectoria educativa sino de cómo el estudiante va construyendo ese conocimiento médico, me parece que es una herramienta sumamente potenciadora” (Silvia, 2020).

Una de las sugerencias de las autoras que trabajan la temática, indica que para mejorar las prácticas se debe poner énfasis en la evaluación y no en el examen. Esto implica también “reconocer la importancia de evaluar simple y naturalmente en los momentos adecuados, utilizando múltiples medidas que favorezcan la expresión de diferentes modos de representación y con materiales interesantes, motivadores y sensibles a las posibles diferencias individuales” (Camilloni, Celman y otros, 1998: 70).

## Consideraciones

Este trabajo profesional se propuso una primera aproximación descriptiva a las prácticas de la evaluación en Medicina a partir de narrativas de docentes. Evaluar el aprendizaje puede tener como objetivo definir calificaciones, orientar al/a la estudiante para mejorar su aprendizaje, valorar determinados métodos de enseñanza; y/o motivar a los/las estudiantes hacia el estudio. Considerando que la evaluación determina las prácticas de enseñanza (Camilloni, 1998), las entrevistadas manifestaron que en sus clases incorporan instancias en las cuales se dan los contenidos que los/las estudiantes necesitan para superar el instrumento de evaluación aplicado, pero también, incorporan otras instancias de aprendizajes valiosos, de reflexión, de racionalidad práctica, y de vinculación de teoría y práctica. La evaluación es un espacio de conflicto, en donde tensionan el instrumento utilizado, los contenidos

curriculares y las formas de enseñar.

Las entrevistadas dieron cuenta de algunas modificaciones que introducirían en los instrumentos de evaluación, todo ello en consonancia con los contenidos curriculares y las estrategias didácticas. Sus propuestas están orientadas a introducir métodos que contemplen otras competencias y habilidades. A su vez, proponen pensar la evaluación, no solo para comprobar el nivel de apropiación de los contenidos, sino también como una etapa de aprendizaje en sí mismo. Para motivar la participación activa de los/las estudiantes en la construcción del conocimiento proponen, por ejemplo, incorporar la bitácora con estrategias de evaluación, los trabajos prácticos grupales e introducir preguntas a desarrollar en el examen ya utilizado hasta entonces. Los puntos observados en esta publicación que toma como insumo el trabajo profesional (correspondiente a la Carrera de Especialización de Docencia Universitaria) más que ser conclusivo, abre un posible problema de investigación, como es el caso de la construcción de sentidos en torno a los enfoques evaluativos en el marco de la currícula innovada de la carrera de medicina.

## Notas

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Universidad Nacional de Mar del Plata. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. Doctora de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Sociales. Especialista en Docencia Universitaria (Universidad Nacional de Mar del Plata). Licenciada en Servicio Social (Universidad Nacional de Mar del Plata). Becaria Postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Docente del Departamento de Trabajo Social (UNMDP).

<http://orcid.org/0000-0001-6531-7744>

## Referencias

- Álvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, J. (2003). *La evaluación a examen*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Anijovich, R. (2009). *Transitar la Formación Pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Brown, S. y Glasner, A. (1999). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Barcelona: Narcea.
- Camillioni, A. (2010). "La validez de la enseñanza y la evaluación". En: Rebeca Anijovich: *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Camillioni, A, Celman, S. Litwin, E. y Palou, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Celman, S. (2002). *Evaluación de los aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.

Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Camillioni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou De Maté, C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Celman, S. "Evaluando la Evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario". Conferencia en II Congreso Nacional y I Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias Facultad de Ciencias Agropecuarias UNER septiembre 4 y 5 de 2008. Publicado en Actas del Congreso. EDUNER.

Celman, S. (2012) "Evaluaciones. Experiencias entre la Universidad pública y los Institutos de Formación Docente". EDUNER.

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Fioriti, G. y Cuesta, C. (2012) *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas*. Buenos Aires: UNSAM.

Gimeno Sacristán, J. (1997). "La evaluación de la enseñanza". En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Buenos Aires: Morata.

Lacarta, G., Milstein, D., Dakessian, M. y Cattani, A. (2013). "Campo" en la educación médica: un escenario para poner en perspectiva prácticas de Salud y Educación. En Interface: Comunicação Saúde Educação.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.

Palou De Maté, C. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.

Palou De Maté, C. y Betty, M. (2012). *Interrogantes y conceptos en torno a la Evaluación Praxis educativa*, XV(15), pp. 59-64.

Perassi, M. y Celman, S. (2017). La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas. *Praxis educativa*, XXI(3), septiembre-diciembre 2017, pp. 23-31.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Madrid: Colihue.

Pruzzo De Di Pego, V. y Nosei, C. (2008). Alumnos que no aprenden Historia: ¿problema de la didáctica?. *Praxis*, 12, pp. 41-56.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Yedaide, M. (2014). Relatos sobre la enseñanza en la formación docente. En 2° Jornadas Jornada de Investigadores en Educación. Mar del Plata: Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Yedaide, M. (2018). El relato "oficial" y los "otros" relatos sobre la enseñanza en la formación



Aportes para pensar la evaluación en medicina. Un estudio interpretativo desde la perspectiva docente

del profesorado: un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades-UNMDP. *Revista de Educación*, IX(13), pp. 227-232.

Yedaide, M. y Porta, L. (2016). Siete tesis en el horizonte. Nuevos mitos y viejas. Utopías para la enseñanza. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1).



## **El paso a la coeducación en el Gymnasium de Tucumán (Argentina), último colegio universitario argentino con educación diferenciada de varones (2017)**

### **The move to coeducation at the Gymnasium in Tucumán (Argentina), the last Argentine university college with single-sex education for boys (2017)**

Pablo Kopelovich<sup>1</sup>

#### **Resumen**

En julio de 2017, ante la intención de una familia de inscribir a su hija en el Colegio “Gymnasium” de Tucumán (Argentina), escuela media dependiente de la Universidad Nacional de Tucumán, la prensa comenzó a difundir y dar su opinión sobre una serie de disputas entre la comunidad educativa de ese establecimiento en torno a que deje de ser exclusivamente para varones. El objetivo del artículo es analizar esas discusiones generadas y reproducidas por los medios de comunicación digitales, dando cuenta de las posturas de alumnos, padres/madres, docentes, egresados y directivos. Se utiliza una metodología cualitativa y el análisis de documentos como técnica de investigación, para analizar un caso. Adoptamos una perspectiva crítica de género, y consideramos a la prensa como actor social y político. Hallamos entre los integrantes de la comunidad educativa del colegio en cuestión, y los/as periodistas que cubrieron el acontecimiento, posturas a favor y en contra del cambio desde una educación diferenciada de varones hacia una “educación mixta” o “coeducación”. Entre las posturas que están en contra del cambio (para mantener un espacio homosocial) encontramos argumentos relativos a mantener la tradición de la institución y la libertad de elección, y considerar la supuesta esencia de los varones, universalizando a los hombres y las mujeres. También se destaca la generación de lazos de fraternidad, en un marco de heteronormatividad. Entre las posiciones a favor del cambio se pretende la no discriminación de las alumnas, buscando superar postulados educativos que se entienden como desiguales y anticuados (desconociendo en parte la vigencia de

este modo en distintas latitudes). Concluimos que en ambas posturas se adhiere al binarismo de género, no considerando otras identidades posibles.

**Palabras clave:** escuela secundaria, educación diferenciada, coeducación, prensa, masculinidades.

### **Abstract**

In July 2017, given the intention of a family to enroll their daughter in the “Gymnasium” College of Tucumán (Argentina), a secondary school dependent on the National University of Tucumán, the press began to spread and give their opinion on a series of disputes between the educational community of that establishment around the fact that it ceases to be exclusively for boys. The objective of the article is to analyze these discussions generated and reproduced by the digital media, accounting for the positions of students, parents, teachers, graduates and managers. A qualitative methodology and document analysis are used as a research technique to analyze a case. We adopt a critical gender perspective, and we consider the press as a social and political actor. We found among the members of the educational community of the school in question, and the journalists who covered the event, positions for and against the change from a differentiated education for boys towards a “mixed education” or “coeducation”. Among the positions that are against change (to maintain a homosocial space) we find arguments related to maintaining the tradition of the institution and freedom of choice, and considering the supposed essence of men, universalizing men and women. The generation of bonds of fraternity is also highlighted, in a framework of heteronormativity. Among the positions in favor of change, the non-discrimination of female students is intended, seeking to overcome educational postulates that are understood as unequal and outdated (partly ignoring the validity of this mode in different latitudes). We conclude that in both positions it adheres to the gender binarism, not considering other possible identities.

**Key words:** secondary school, single-sex education, coeducation, press, masculinities.

Fecha de recepción: 30/06/2022  
Fecha de evaluación: 22/03/2023  
Fecha de evaluación: 22/03/2023  
Fecha de aceptación: 10/04/2023

## Introducción

El 29 de julio de 2017 el diario “El Tucumano”, de modo quizás apresurado, informaba que “El Gymnasium de la UNT [Universidad Nacional de Tucumán] será mixto desde 2018”. Allí explicaba que el claustro docente, en una decisión de 21 votos a favor y 15 en contra, aprobaba el ingreso de alumnas desde el año siguiente. Ese fue el comienzo de una seguidilla de publicaciones de artículos periodísticos de medios de diferente orientación política que siguieron paso a paso lo discutido en ese colegio, en relación a la posibilidad de que pasara de una educación diferenciada a una coeducación.

Pero ello no surgió de la nada, sino que habría sido un debate que se generaba cada año hacia la finalización del ciclo lectivo (Télam, 2017). Además, presentó como antecedentes centrales lo acontecido en 1997 en el Colegio Monserrat de la Universidad Nacional de Córdoba (Garrido, 2000), que era sólo para varones, y el colegio Sarmiento de la Universidad Nacional de Tucumán, que hasta 2016 recibía exclusivamente a mujeres. En el caso del primero, ante la negativa de los alumnos, fue la Corte Suprema de Justicia la que determinó que debía ser mixto. El caso del segundo puede ser considerado prácticamente como un punto de partida de la discusión por ser un colegio de la misma casa de estudios. Garrido (2000) abordó la problemática del Gymnasium, refiriendo también al Monserrat y al Sarmiento, dando cuenta de los argumentos esgrimidos por algunos/as docentes en torno a la dificultad de recibir mujeres, supuestamente por parte de la comunidad educativa, a partir de artículos periodísticos del Diario Clarín del año 1996.

En ese marco, el objetivo de este artículo es analizar las distintas discusiones generadas y reproducidas por los medios en torno a la posibilidad de que la escuela deje de ser exclusiva para varones, dando cuenta de las posturas de alumnos, docentes, egresados y directivos, así como de los propios medios digitales. La intención es recuperar la disputa en torno a la modificación de esa normativa, abordando toda su complejidad. Optamos por hacer hincapié en la visión de los propios alumnos por ser la postura que más se difundió a través de los medios y para poner en discusión si las nuevas generaciones son las que presentan menos estereotipos de género y están mejor predispuestas al cambio. De este modo, nos adentraremos en la discusión en torno a la educación diferenciada, en general, y de la educación de los

varones, en particular.

Para llevar a cabo este análisis, entendemos a la prensa como actor social y político, situado, por un lado, en un universo de relaciones de fuerza objetivas, el campo periodístico, y, por otro, en el campo del poder político y cultural a través de su participación en la esfera pública. Se convierte en un lugar inestimable para pensar la política y la sociedad, y permite visualizar la peculiaridad del objeto, inscripto permanentemente en un campo de relaciones que involucra poderes, actores, fuerzas políticas y en la producción y puesta en circulación de temas y argumentos destinados a intervenir en el debate político y cultural (Kircher, 2005). Así, este actor, participa activamente en la promoción de saberes, valores, normas, así como en los criterios vinculados con el gusto, las costumbres y los modos de sociabilidad prescritos para organizar la vida social (Kircher, 2005). De hecho, es posible pensar al periódico como institución política, influyente en los debates sobre los destinos de las naciones, por lo que sería actor y protagonista de luchas políticas (De Diego, 2007) que presenta filiaciones e intereses que intentan verter sobre sus lectores (Rompato, 2015). De este modo, la prensa independiente no existe, ya que toda prensa, sea escrita, radial, etc. se encuentra atravesada por la coyuntura política, institucional, económica; local, nacional e internacional. Entonces, ella no es neutral, sino que es producida con una intencionalidad marcadamente ideológica, que no deja de ser una fuente de información útil por ser capaz de registrar el movimiento social, político, cultural, dentro de un campo, siendo recomendable que el investigador desconfíe, a fin de evitar visiones distorsionadas en el resultado final de su investigación (Lida, 2015).

A su vez, adherimos a una perspectiva crítica del género. Siguiendo a Judith Butler (2006), entendemos al género, considerando las relaciones desiguales de poder, no exactamente como lo que uno “es”, ni precisamente como lo que uno “tiene”, sino como el aparato mediante el cual tienen lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino. En lo que respecta a la masculinidad, es posible pensarla como la forma aprobada de ser varón en una sociedad determinada (Gilmore, 1994), el efecto en cada hombre, en cada época y en cada sociedad de un conjunto de creencias, conductas, normas y estilos de vida que otorgan a la mayoría de los hombres una serie de privilegios simbólicos y materiales por el sólo hecho de haber nacido hombres y de no ser mujeres (Lomas, 2013). Así, entendemos a las

masculinidades como productos sociales, relacionales e históricamente situados (Scharagrodsky, 2021a).

En esa línea, adherimos a la idea de que el currículum escolar influye fuertemente en las nociones de cuerpo, género y sexualidad transmitidas, dejando importantes marcas en los/as educandos/as en la configuración de sus modos de entender el mundo en términos de estereotipos, funciones, sensibilidades, roles masculinos y femeninos, y maneras correctas e incorrectas de utilizar el cuerpo. Es decir, “el currículum escolar es y ha sido un espacio de mediación social y cultural para la formación de varones y mujeres” (López Pérez, 2008, p. 66). Desde que fue constituido, y hasta no hace muchas décadas, el sistema educativo argentino, en concordancia con lo acontecido a nivel mundial, instaló explícitamente “guiones generizados” exclusivos y excluyentes para hombres y para mujeres, siendo el dispositivo escolar uno de los mecanismos más eficaces de producción de género (Scharagrodsky, 2007). Así, se establecían ciertas asignaturas escolares (o contenidos específicos) para los estudiantes, según fueran considerados niñas o niños, entre las que se destacan, entre otras, “Economía doméstica” y “Puericultura” (Nari, 2005; Lionetti, 2011) para las primeras, y agricultura y ganadería y ejercicios y evoluciones militares, para los segundos (Scharagrodsky, 2021b). Además de esa división de asignaturas y contenidos, en ocasiones se crearon escuelas exclusivas para varones (como los Colegios Nacionales, que pretendían formar dirigentes) y para mujeres (como las Escuelas Normales que formaban maestras), respectivamente, lo que paulatinamente se convirtió en excepcional, triunfando la coeducación (Zemaitis, 2021) sobre la educación diferenciada<sup>2</sup>. De hecho, en la actualidad, no existe en Argentina ninguna escuela exclusiva para varones o para mujeres que sea estatal. Sin embargo, existe una cantidad considerable de escuelas privadas, en ocasiones religiosas, con esta modalidad en el país.

Por otro lado, y en lo que respecta a los colegios universitarios, en el año 2017 eran 55 las Universidades Nacionales existentes en Argentina y 50 los colegios dependientes de esas casas de estudios en esta Nación (Di Piero, 2016). Los mismos, creados en momentos históricos muy distintos entre sí, presentan características diversas en cuanto a su población, su modo de admisión, sus recursos materiales y humanos, su orientación, entre otras cosas.

En lo que atañe específicamente al colegio “Gymnasium”, es una institución de pregrado, de enseñanza media, ubicado en San Miguel de Tucumán, dependiente de la Universidad Nacional de esa provincia. Cuenta con tres ciclos: el Ciclo Preparatorio (I° y II° preparatorio, equivalentes a 5° y 6° años de la escuela primaria), el Ciclo Básico (1°, 2° y 3° año) y el Ciclo Superior (4°, 5° y 6° año). Ingresan a la institución los/as estudiantes que hayan obtenido los puntajes más altos en un examen obligatorio, y egresan con el título de Bachiller Superior Humanista. El colegio fue fundado el 17 de febrero de 1948, durante el período caracterizado como “peronismo clásico”, siendo parte del proyecto de modernización académica de la Universidad durante el rectorado del Dr. Horacio Descole (Montivero, 2021). Nació bajo un “mestizaje curricular que se produce entre el humanismo clásico y el activismo pedagógico y que se inscribe en el heteróclito campo reformista del pensamiento pedagógico argentino” (Montivero, 2021: 84). Es de destacar, finalmente, que para 2017 el Colegio Gymnasium y la Escuela de Agricultura y Sacarotecnia de Tucumán (ambos dependientes de la Universidad Nacional de Tucumán) eran los únicos colegios dependientes de una Universidad Nacional argentina que eran pagos (Di Piero, 2017).

Hecha esta contextualización, lo que sigue del texto se organiza en cuatro apartados. El primero está destinado a dar cuenta de la estrategia metodológica. El segundo, el de mayor extensión, aborda la cuestión que nos interesa especialmente, es decir, la postura adoptada por los estudiantes, y sus familias, que va en contra del cambio. El tercero se dedica a la postura a favor de la adopción de la coeducación, presentada por algunos/as docentes, egresados, directivos, que contó con el apoyo del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI). El cuarto se destina a una serie de reflexiones finales.

### **Estrategia metodológica**

La investigación fue desarrollada sobre la base de una estrategia metodológica cualitativa o no estándar, proponiendo un estudio de caso de tipo “instrumental” (Stake, 1995), “en tanto el interés del trabajo no reside sólo en el caso en sí mismo, sino que la moviliza un problema conceptual más amplio y general que consideramos que el estudio de estos casos particulares puede iluminar” (Di Piero, 2017, p.



3). También en línea con Di Piero (2017), la selección del caso es intencionada en función de intereses temáticos y conceptuales, por considerar que lo sucedido en esta escuela constituye una expresión paradigmática de un problema socioeducativo más amplio, como es la discusión entre coeducación y educación diferenciada. Este caso representa, entonces, según la indagación realizada, el último colegio universitario argentino que pasó de una educación diferenciada a una mixta o coeducativa, lo que se produjo en 2018. Entendemos que lo valioso de esta pesquisa se halla en el hecho de ser un modo de acceder a significados circulantes en torno a cuestiones como las características de los sexos/géneros; la educación diferenciada, mixta y coeducativa; la libertad de elección de instituciones educativas por parte de las familias; la igualdad/desigualdad; entre muchas otras cuestiones.

La generación de información se desprende del análisis de documentos (Sautu y otros, 2005).

El corpus documental analizado está dado por 42 artículos periodísticos disponibles online, correspondientes a breves textos publicados por medios nacionales y locales. Se accedió al mismo a partir de una exhaustiva búsqueda que pretendió dar con la totalidad de las noticias publicadas en internet. Entre los medios que difundieron sus noticias/opiniones vía internet se encuentran: Télam, La Nación, TN, Infobae, Clarín, Página 12, Tiempo Argentino, Crónica, Prensa Obrera, Cosecha Roja, El Tucumano, La Gaceta, Periódico Lea, El diario 24, Tucumán hoy en día, Tucumán Actualidad, Contexto Tucumán, Abogados Tucumán, La izquierda Diario, Diario Democracia, Primera Fuente, La Voz, Tuc sin filtro, El Paraná, Minuto Uno, Interna Política, El País Digital, Los primeros TV, y El Espectador. Se dio con ese material a partir de la introducción en el buscador de innumerables entradas como, por ejemplo: “Gymnasium educación mixta”, “Gymnasium, coeducación”, “Gymnasium educación diferenciada”, “Gymnasium ingreso de mujeres”, “Colegio Tucumán educación mixta”, entre muchas otras.

### **La oposición a la coeducación por parte de los alumnos del Gymnasium y de sus madres/padres**

A los pocos días de comenzado el conflicto, un sondeo entre los alumnos en rela-

ción a que el colegio pase a ser mixto, dio como resultado que 351 (73%) votaran en contra, 108 (22.5%) a favor y 22 (4.5%) en blanco (La Nación, 1° de agosto de 2017). Entre los principales argumentos esgrimidos por los estudiantes se destaca el temor a que el colegio pierda la “esencia”, algo que los alumnos entenderían como valioso.

Así, por ejemplo, desde la Secretaría de Prensa y Propaganda del Club Colegial Gymnasium, una suerte de Centro de Estudiantes, manifestaron que “No es por soberbia, pero somos diferentes a otros colegios y si ingresan las mujeres cambiaría la esencia” (La Nación, 1° de agosto de 2017). Plantear que una cuestión es esencial o natural es considerarla como indiscutible, incuestionable, normal, saludable, inmodificable (Scharagrodsky, 2006a). Eso implicaría negar las decisiones políticas tomadas a lo largo de la historia del colegio para que haya nacido y se haya mantenido por 69 años como una escuela destinada exclusivamente a varones.

La crítica a la esencia como argumento es realizada desde el diario El Tucumano (2 de agosto de 2017) por la abogada feminista Soledad Deza, presidenta de la Fundación “Mujeres por Mujeres”, siendo sus dichos en ese diario recuperados por otros medios (El Espectador, 19 de agosto de 2017). Así, en el artículo titulado “Ni Emilios, ni Sofías”, interpretamos que la autora considera que la postura de los estudiantes del Colegio es análoga a los planteos misóginos de Jean-Jacques Rousseau, padre de la pedagogía moderna (Viñao Frago, 2013) en el siglo XVIII. Ese filósofo de la Ilustración justificaba la división público-privado en el contrato social, asignando la primera esfera a los hombres y la segunda a las mujeres, desde una serie de características que corresponderían naturalmente a las mujeres, por lo que éstas deberían tener una educación distinta a la de los varones (Cobo, 1995). Así, el contrato social suponía también uno sexual (Pateman, 1995). Rousseau explicó esos dos modos diferenciados de educar al niño (Emilio) y a la niña (Sofía) en su obra “El Emilio, o de la Educación” (1762). De esta manera, Deza afirma que a los alumnos “les preocupa, como también le preocupó a Rousseau, su «esencia». «Perderán su esencia» declararon algunos alumnos. También los sectores fundamentalistas religiosos hablan de «esencia» y «naturaleza» para llamar a conservar el status quo que se resquebraja frente a la «**ideología de género**»”. (El Tucumano, 2 de agosto de 2017; el destacado pertenece al original).

Ello está en línea con lo planteado por Sebastián Fuentes (Fuentes, 2021, p. 65),

en relación a que “las escuelas de varones solos capitalizan una asociación entre educación diferenciada, tradición y elitismo, puesto que se han mostrado pruebas, en el pasado, para la formación de personalidades destacadas en distintos campos, es decir, de varones distinguidos. Evitar realizar cambios tan profundos como el ingreso de mujeres es una estrategia de mantenimiento de lo que consideran los pilares de la efectividad de su enseñanza”.

En ocasiones, también, desde los medios, se reproducen comentarios de grupos de Facebook de los estudiantes que añaden la idea de “tradición” a la anterior argumentación: “No sos más machista o menos machista por aceptar mujeres... es una tradición del colegio y va a perder gran parte de su esencia” (El Espectador, 19 de agosto). En el diario “La izquierda”, del 17 de agosto, también se alude al argumento de la “tradición”, refiriendo allí además a cierta “mentalidad masculina”, lo que estaría de algún modo universalizando a los varones al suponer que habría una única manera de pensar compartida por todos ellos. Entendemos que el argumento en torno a mantener la “tradición” da cuenta de una intención de conservar lo establecido, de no modificar el status quo, simplemente por el hecho de que siempre ha sido así. Es un recurso que considera al pasado como razón suficiente para no cambiar las cosas: siempre fue así y debería seguir siéndolo porque de ese modo funciona. Pero ésta también puede dar lugar al cambio:

Si la tradición es la herencia del tiempo social en la memoria colectiva, el legado del pasado, lo es también debido a su renovación en el presente; porque la tradición, la transmisión de la cultura entre las generaciones, se construye a partir de la contemporaneidad (Arévalo, 2007, p. 6).

En esa línea, los mismos medios son los que presentan en numerosas ocasiones a la institución como tradicional (Télam, 3 de agosto de 2017; Democracia, 10 de agosto de 2017; Minuto 1, 15 de agosto de 2017; Tucumán Actualidad, 14 de marzo de 2018) para dar cuenta de la antigüedad de esta institución y de lo arraigado de sus prácticas educativas.

Por otro lado, una serie de dichos de algunos de los estudiantes irían en el sentido de defender una homosocialidad masculina. Ese término alude a la preferencia de los varones por mantener vínculos sociales con personas de su mismo sexo, a la

vez que implica una ausencia de deseo sexual (Morales Benítez y Bustos Palacios, 2018). Siguiendo a Andrade (2001, p. 116), ésta “expresa una tensión entre el deseo de establecer relaciones entre hombres y la mantención del orden heterosexual como marco dominante”. El concepto fue creado por Eve Sedgwick (1985) en analogía a lo homosexual, pero a su vez para distinguirse de esta. La homosocialidad, entonces, buscaría facilitar los vínculos afectivos entre los varones (Boffano, 2013) en el marco de una sociedad caracterizada por sentimientos de homofobia (Borrillo, 2001).

En ese marco, Ezequiel Elsinger, presidente del Club Colegial, afirmaba: “Nosotros tenemos el campamento, que está pensado para varones. Son 12 días, es mucho para las mujeres, y pensamos que quizás habría que acortarlo si hubiera mujeres. Nuestros juegos, que quizás para algunos son violentos, son juegos de hombres; **es un trato propio de varones con varones**” (Clarín, 4 de agosto de 2017; el destacado nos pertenece), lo que daría cuenta de una dinámica particular dada en los grupos exclusivos de varones, aunque no se explique bien en qué consistiría. En el mismo sentido va otro de los planteos de los alumnos: “Los campamentos que hacemos nosotros de 10 días en medio del monte tucumano, sin señal, sin baño... no veo a una mujer por las condiciones en la que estamos, es imposible” (La Nación, 1° de agosto de 2017). Aquí identificamos cierta esencialización y universalización de las mujeres. Es decir, se pensaría, a las mujeres como seres débiles, o más débiles que los varones, por el solo hecho de ser mujeres. Y se entendería que todas las mujeres son iguales, al menos en ese sentido. La dificultad esgrimida por los estudiantes de compartir con las alumnas los campamentos, desde una visión prejuiciosa, también es destacada por el diario “La izquierda” (17 de agosto de 2017), considerándolo como “pensamientos machistas, como si la mujer no pudiera realizar las mismas tareas, como si al relacionarse con las mujeres descompusieran sus ideales y formas establecidas. Como si los chicos no estuvieran rodeados de mujeres en la vida, comenzando por sus propias madres”. La dominación masculina (Bourdieu, 2010), entonces, se justificaría en el menosprecio de las mujeres.

Los campamentos, de esta manera, serían una de las instancias donde se afianzarían los aludidos vínculos: “Es obligación para todos los alumnos participar de un retiro anual auto-gestionado por los propios alumnos en un sitio aislado y salvaje. Desde los niños más chiquitos de quinto grado hasta los adolescentes de sexto

año, todos tienen que convivir durante 10 días durmiendo en carpas, bañándose en el río y aprendiendo a convivir en condiciones precarias. Es obligación curricular y ninguno puede desistir so pena de perder el presentismo y arriesgar el año lectivo. **El campamento parece una gran obra de teatro que se repite años tras años con el mismo guión.** Se cantan las mismas canciones, se producen los mismos juegos, retos y actividades; se disfruta y soporta la misma experiencia desde los comienzos” (página web Sub cooperativa de fotógrafos; el destacado me pertenece). Aquí identificamos elementos que nos permiten considerar a la masculinidad como una serie de prácticas a repetir, y mostrar a los otros, una actuación, en palabras de Butler (2018), una performance. La masculinidad, de esta forma, es problemática y constituye un estado precario y artificial al que los niños deberán acceder pasando por difíciles pruebas. Así, se trata de un estado precioso y elusivo, que requiere dramáticas experiencias. Es un desafío, un premio a ser ganado (Burín y Meler, 2009).

Estos campamentos, entonces, que se realizan desde el año 1948 de forma casi ininterrumpida, se componen de actividades como la caminata, el desencapuchamiento del zorro y la navidad anticipada. Esto podría ir en el sentido de construir una masculinidad ligada a la vida en un ambiente agreste, natural, en la línea de las prácticas de los boy scout que se desarrollaban en las primeras décadas del siglo XX en las escuelas argentinas (Scharagrodsky, 2006b). Ser boy scout implicaba, de este modo, saber soportar las peores condiciones materiales y climáticas. Como plantea su creador, el campamentismo “no sólo mejora (al muchacho) moralmente sino que lo hace más hombre” (Baden Powell, 1908, p. 92; en Scharagrodsky, 2006b, p. 139). También, se destacan entre las actividades del Gymnasium las giras de estudio (por provincias y países cercanos) y la Semana (5 días de festejos, imitados por muchos otros colegios en San Miguel de Tucumán). Sobre esos espacios homosociales, la mencionada Soledad Deza afirmaba que “La pelota ha echado a rodar en esa cancha del Colegio que tanto temen perder, en esos espacios «de varones», donde hacen cosas «de varones» que los ponen a salvo. El Banquete Ateniense pasó de moda, muchachos” (El Tucumano, 2 de agosto de 2017; el destacado pertenece al original).

Entonces, los alumnos parecen explicar que el problema no estaría en juntarse con mujeres en cualquier espacio, sino en el ámbito escolar: “Acá no se discrimina a la mujer. No es que no nos queramos juntar con las mujeres. Los fines de semana

salimos y nos vemos con chicas. Los egresados también se casan con mujeres. Sé que es muy difícil de entender desde afuera la lógica del colegio” (La Nación, 1° de agosto de 2017). Aquí se vería cómo los alumnos buscan mantener un espacio propio, alejado del mundo femenino, que no siempre es entendido por el “afuera”, como si existieran ciertos códigos estrictamente masculinos de comportarse. Ello mostraría, entonces, rasgos de cierta homofilia, es decir, la inclinación de ciertos individuos de relacionarse con otros que poseen mucha similitud con ellos.

En esos dichos sobre los egresados (que se casan con mujeres) identificamos la tendencia hacia la heteronormatividad, régimen social y cultural que impone que la heterosexualidad sea la única sexualidad normal, natural y aceptada. O sea, se trata de pensar a la heterosexualidad como norma (Rich, 1996). Eso estaría apoyado por planteos como el siguiente: “También está el tema de las relaciones entre los hombres y las mujeres que pueden traer quilombos [caos, desorden]” (Tiempo argentino, 7 de agosto de 2017). Entonces, el argumento que parece subyacer en estas declaraciones es que las mujeres, deseadas por los varones, en el ámbito escolar, vendrían a distraer a los estudiantes. Aquí el lugar de la mujer sería simplemente el del deseo sexual del hombre (heterosexual por naturaleza), en una clara relación desigual de poder.

Se trata, justamente, de una de las razones esgrimidas por defensores/as referentes a nivel mundial de la “educación diferenciada”. Por caso, la española Calvo Charro plantea que “es más eficiente aprender en un ambiente que, además del esfuerzo para lograr el rendimiento académico adecuado, no exige uno adicional para atender al rol permanente de imponerse al otro sexo” (Calvo, 2006a, p. 13). Es de destacar en este punto cómo, desde una visión reduccionista, este tipo de discursos entienden que solo existen dos sexos y que estos se oponen, contribuyendo a la construcción de la “otredad”. Es decir, se ignora que existen más de dos sexos (Fausto Sterling, 2006) y se plantean las diferencia entre hombres y de mujeres desde la oposición. También, en esta línea, no es menor el hecho de que los estudiantes se piensen a ellos como “hermanos”, lo que se ve en las palabras de uno de sus exalumnos: “hice amigos, todos varones, que son hermanos” (Cosecha Roja, 17 de agosto de 2017). En el mismo sentido van las palabras dichas por los alumnos en el juramento que hacen al ingresar a la institución, que dejan ver el sentimiento de hermandad:

¿juráis hacer de cada uno de tus compañeros un hermano para que la promoción 2018-2025 sea la más unida? (Los primeros TV, 9 de mayo de 2018). Esta idea de hermandad o fraternidad recuerda los valores de la Revolución Francesa (junto a los de igualdad y libertad), y se refiere a un pacto entre hombres. Así, dicha Revolución implicó un contrato social, pero también uno sexual. Por ello, el patriarcado moderno es fraternal, contractual y estructura la sociedad civil capitalista (Pateman, 1995). Posteriormente, surgió el concepto de sororidad, entendido como una experiencia de las mujeres que conduce a la búsqueda de relaciones positivas y la alianza existencial y política con otras mujeres, para eliminar las formas de opresión y lograr el empoderamiento vital de cada mujer (Lagarde y de los Ríos, 2009), excluido en este tipo de prácticas educativas.

Sobre esta cuestión, por ejemplo, junto a una muestra fotográfica sobre los campamentos de los alumnos realizada por una cooperativa de fotógrafos, se plantea que “Todos conocen la escuela pero pocos saben cómo funciona verdaderamente porque otras de las características es su hermetismo. Los alumnos y ex-alumnos cultivan un espíritu de hermandad que los incita a replegarse y refugiarse en un círculo cerrado. La solidaridad que los une va más allá de las relaciones personales, son vínculos de fraternidad vitalicios. Es un hecho conocido en Tucumán que nunca un gimnasta está sin empleo; la pertenencia perdura fuera de la escuela, por siempre” (página web Sub cooperativa de fotógrafos). De este modo, asistir a esa escuela favorecería la acumulación de capital social (Bourdieu, 1997) en los estudiantes varones, y a poseer cierta distinción (Bourdieu, 2012), lo que contribuiría a establecer relaciones desiguales con otros hombres y con las mujeres. Ese tipo de educación, entonces, se convertiría en un recurso privilegiado para posicionarse entre los grupos de mayor influencia social, contribuyendo el Estado, de este modo, en la formación de ciertos grupos de elite (Tiramonti y Ziegler, 2008), reservado en este caso sólo a los varones.

Por otro lado, en los juramentos de los alumnos se alude a un valor no menor en la historia de la masculinidad argentina como es el honor: ¿juráis defender los colores azul y rojo, mostrándolos con honor en cualquier lugar del mundo? (Los primeros TV, 9 de mayo de 2018). A partir de la investigación de Gayol (2000), el mencionado “honor”, hacia fines del siglo XIX y principios del XX en la ciudad de Buenos Aires, que tuvo una presencia cotidiana en los espacios homosociales, dinamizó conduc-

tas, diseñó jerarquías y destruyó reputaciones. Según la autora, “honor no es una palabra que empleamos para hacer alusión a ciertos comportamientos y valores, sino un valor al que se referían los actores sociales cada vez que debían explicar sus propios comportamientos o las conductas de los otros” (Gayol, 2000, p.185). La idea de “honor”, además, es mencionada por Gilmore (1994) en reiteradas ocasiones al caracterizar las masculinidades en disímiles lugares como México, el área mediterránea, los samburus de Kenia, entre otras, adquiriendo significados particulares según la sociedad. Asimismo, La Cleca (2005) destaca la idea de “honor” para el caso mediterráneo, aludiendo, a la dignidad, la individualidad masculina para hacerle frente a todo y a todos. Se trataría, por lo planteado por Gayol, Gilmore y La Cleca, de una cuestión individual, que tiene orígenes tradicionales, común a las masculinidades deseadas en disímiles partes del mundo.

Estos argumentos se producen en el marco de que los alumnos deciden hacer una toma simbólica de la institución (sin suspensión de clases) que, en ocasiones, incluye la amenaza de no dejar que las familias inscriban a las aspirantes a alumnas (Cosecha Roja, 17 de agosto de 2017), así como una “sentada” en el Rectorado de la Universidad (El Tucumano, 15 de agosto de 2017). Previamente, el Consejo Asesor Interno del Gymnasium había ganado una votación por seis votos en contra del cambio (tres alumnos, un padre, un egresado y un no docente) frente a cinco votos a favor del cambio (cinco docentes) (Contexto Tucumán, 4 de agosto de 2017).

No obstante, con el paso de los días, los estudiantes matizarían su disconformidad con el ingreso de mujeres para centrarse en el hecho de que no fueron consultados sobre el cambio que se estaba definiendo: “Nosotros queremos que en la decisión que se tome en el colegio, como todas las anteriores, se tenga en cuenta la de los estudiantes que somos uno de los estamentos, además de los de los profesores, padres y egresados” (La Nación, 1° de agosto de 2017). En el mismo sentido van los siguientes dichos: “No nos escucharon. Nosotros como comunidad habíamos decidido algo y pasaron totalmente por encima de eso” (Minuto 1, 15 de agosto de 2017). Ello es apoyado en afirmaciones de los estudiantes como la siguiente: “queremos formar parte de un proceso de discusión, reconstrucción y aprendizaje. Porque creemos que si no entendemos al ingreso de mujeres como un proceso, como una nueva aventura colectiva, entonces nadie va a ganar ninguna batalla y no hemos avanzado en nada



o solo en muy poco” (Cosecha Roja, 17 de agosto de 2017).

Entonces, con el paso de las jornadas parece correrse el foco de discusión de la negación a que las alumnas ingresen a las aulas del colegio hacia el hecho de que se piense desde la perspectiva de los alumnos y de sus padres y madres como una imposición, como una decisión antidemocrática: “Lo que más molesta es que hayan jugado con los chicos, haciéndoles creer que tenían derecho a opinar. Les armaron un teatro donde los hicieron votar y les hicieron creer que estaban en una democracia, pero no es así” (TN, 15 de agosto de 2017), expresaba Gabriela Julio, una madre que también planteaba que entendía a la medida como autoritaria y brusca por no preparar a los chicos para el cambio que se aproximaba (Minuto 1, 15 de agosto de 2017). La alusión a la democracia y a que se considerara su perspectiva quedaba plasmada en los mismos carteles colocados en las paredes de la escuela al momento de la toma simbólica: “Queremos ser escuchados. Exigimos voz y voto en el Consejo Superior” y “¿Y dónde quedó la democracia?” (Crónica, 16 de agosto de 2017). En medio de la disputa que recuperamos, estos dichos son respondidos desde uno de los tantos artículos escritos sobre el tema. Así, la periodista Florencia Farhat planteaba que “En nombre de la democracia exigen hacer valer su derecho a discriminar a las mujeres, dejando a adolescentes sin la posibilidad de ingresar al sistema educativo, derecho que todo niño y adolescente debería tener” (La Izquierda, 17 de agosto de 2017). En este punto, sin embargo, no hay que perder de vista que, incluso luego de permitir el ingreso a las mujeres, no cualquiera podía estudiar en la institución, sino que debían aprobar un examen de ingreso y abonar un monto único de \$3.200, lo que representaba en ese momento unos 187 dólares. Con respecto al examen de ingreso, podría pensarse que apuesta por la meritocracia, ignorando las desiguales trayectorias educativas de los/as estudiantes y la posibilidad de pagar instancias privadas para la preparación del mismo. Es decir, con este sistema los puntos de partida de todos/as los/as aspirantes no son los mismos (Di Piero, 2016). De esta manera, como plantea Rodrigo Campos Alvo (egresado del colegio, psicólogo y docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT) al ser consultado por la modificación hacia el ingreso de alumnas: “Depositaria de ansiedades y de miedos pero también de expectativas desmedidas: no creo que el ingreso de mujeres al Colegio vaya a resolver muchos de los problemas que hoy tiene la institución” (El

Espectador, 19 de agosto de 2017).

En ese ir y venir entre la oposición al ingreso de alumnos, que deriva en el reclamo por ignorar la voz de los alumnos, las madres y los padres agregan nuevos argumentos. Uno de ellos tiene que ver resaltar que con el ingreso de alumnas se les privaría de la libertad de elección: “la Universidad Nacional de Tucumán tiene que brindar la posibilidad a los padres de elegir a qué tipo de colegio quieren mandar a sus hijos, si a uno solo de hombres, sólo de mujeres o mixto” (La Nación, 1° de agosto de 2017). Ese valor es, justamente, central en muchos de los textos de los/as referentes mundiales de la educación diferenciada (Vivancos Comes, 2013; Gonzalvo Cirac, 2021). Por ejemplo, la aludida Calvo Charro (2006a, p. 13), al preguntarse si es mejor la educación diferenciada que la mixta, afirma que “Para algunos será una y para otros, la otra. Lo importante, es que exista la posibilidad de elegir con libertad. Se trata de debatir sobre qué es mejor para nuestros hijos, dar información a los padres y concederles el derecho de elegir libremente una de las opciones. La educación es un derecho, por lo que no se puede imponer un modelo ni otro, sino ofertar en igualdad de condiciones”. Un planteo similar realiza la referente argentina María Elisabeth Vierheller (2020, p. 13) quien afirma que, si ambas propuestas tienen ventajas y desventajas, “se considera de vital importancia darlas a conocer y así, en pos de la libertad de enseñanza, brindar oportunidades de elección a los padres acerca del modelo educativo que consideren más adecuado para sus hijos”. Estos argumentos son análogos a los planteados en Argentina desde sectores conservadores y/o de la Iglesia Católica en contra a la sanción y aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral del año 2006 (Boccardi, 2008; Marsili, 2013). Ello adquiere más importancia si consideramos el contexto de algunas de las provincias del norte argentino, donde el poder de la Iglesia Católica para influir en las creencias y prácticas de gran parte de la sociedad sigue siendo considerable. De hecho, la mencionada Farhat, plantea: “Que se avale que se pueda discriminar a alguien por su género, que se lo pueda excluir, es motivo de un debate profundo. Lo más preocupante es que se da dentro de una escuela preuniversitaria, que debería tener una educación laica, y no marcada por la misoginia de la iglesia que asocia a la mujer con el pecado” (La Izquierda, 17 de agosto de 2017).

Los padres y las madres, además, plantearon que el modelo de la educación

diferenciada no puede considerarse discriminación o algo anticuado: “Lo dice la Unesco” (Primera fuente, 14 de agosto de 2017), afirmó Fabiana Ulloa, madre de un alumno del Gymnasium. Explicó esa madre también que, según varios informes, “la educación diferenciada está haciendo eco en todo el mundo, ¿Por qué no consideran que la UNT fue una visionaria en lugar de quitarle a los chicos la educación que ellos quieren tener?” (Primera fuente, 14 de agosto de 2017). Se afirma, finalmente, que los padres y las madres evalúan presentar un recurso de amparo para prohibir el cambio, lo que finalmente sucedió, siendo la medida cautelar y el amparo rechazados por el juez Bejas (Página 12, 15 de septiembre de 2017). Allí se explica que “el amparo buscaba condicionar el ingreso de mujeres a la aprobación de un reglamento interno, el pedido de cautelar tendía a suspender los efectos de la resolución del Consejo Superior, para que las estudiantes no pudieran inscribirse al cursillo previo al examen de ingreso ni rendir, luego, esa evaluación” (Página 12, 15 de septiembre de 2017). Bejas explicó que ello atentaría contra los derechos de las niñas “a la igualdad al acceso a la educación”, sustentando su decisión en “los tratados internacionales de derechos humanos (art. 75 inc 22 de la CN) y el reconocimiento de su jerarquía constitucional, en particular, la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), en especial el art 10 que obligan al juez a efectuar un análisis más estricto en los casos que, como el de autos, el dictado de una medida judicial pueda ver afectado los principios de igualdad y no discriminación en el ámbito educativo” (Página 12, 15 de septiembre de 2017).

A partir de esos dichos de los padres y madres, parece excesiva la aseveración de que la UNT era visionaria al proponer una educación diferenciada, ya que en 1949 eso era justamente lo que sucedía con muchas modalidades de educación secundaria tanto dentro de las Universidades Públicas, con Colegios Nacionales y Colegios de Señoritas (Legarralde, 2000; Kopelovich, 2022), como fuera de estas, con las escuelas técnicas, comerciales y normales, entre otras. No obstante, no hay que desconocer que esta modalidad sigue vigente a nivel mundial, discutiéndose, entre otras cosas, si debe ser financiada por los Estados (Báez Serrano, 2015). Sobre ello volveremos al plantear la postura del INADI.

## **El apoyo a la coeducación de algunos/as docentes y directivos, mayoría de egresados y el INADI**

La postura de los egresados de la institución se diferencia de la de la mayoría de los alumnos y padres/madres. Unos 130 exalumnos manifestaron su posición a favor de la coeducación a través de un comunicado que difundieron por las redes y fue reproducido por diferentes medios. El mismo planteaba que se pronuncian “enérgicamente a favor de la decisión del estamento docente de abrir las inscripciones de ingreso al 1° preparatorio a niñas. Consideramos que es una medida urgente para los tiempos que corren donde la lucha por la igualdad de género son ejes incuestionables del pensamiento progresista en nuestro país y todo el mundo. El Colegio se reencamina así nuevamente dentro de la educación experimental, humanista e igualitaria” (El Tucumano, 2 de agosto de 2017). A ello agregan que pretenden alejarse de posicionamientos pasivos y reproductores y que celebran que en un colegio experimental puedan ejecutarse acciones que vayan en contra de la desigualdad de género (El Tucumano, 2 de agosto de 2017). Sin embargo, como se dijo, el representante de los egresados en el Consejo Asesor del Colegio había votado en contra del cambio (Contexto Tucumán, 4 de agosto de 2017).

Este punto parece agregar a la discusión una tensión entre lo tradicional del colegio, representado en 69 años de educación exclusiva para varones con resultados entendidos como muy satisfactorios por la comunidad educativa y la sociedad general, por un lado, y el hecho de presentarse como una institución progresista, experimental, humanista, por otro.

Entre las palabras de los egresados, se publica la de un exalumno que plantea que los medios han tergiversado los dichos de los alumnos que, más que oponerse, querían ser escuchados. A su vez, este ex estudiante propone un profundo proceso de reflexión e, incluso, de autocrítica: “debo confesar que cuando iba al colegio estaba en contra de la coeducación. Confieso, es más, que escribí artículos argumentando en contra de que una mujer dirija la institución. «¿Cómo puede entender a los hombres?», preguntaba un artículo allá por 2000. Un año antes de egresar” (Cosecha Roja, 17 de agosto de 2017). A partir de ello, se interroga cómo ser varón se transformó en un valor esencialista, por encima de ser persona. Critica, además, el hecho de que los alumnos se autoperciban como superiores al resto (¿las/os que quedaban fuera

de los fuertes lazos fraternales?), y también, cómo, entre los estudiantes, la idea de ser varón se ligaba a la del ejercicio de la violencia. Por ello, plantea que “Ya no podremos andar sin remera, ni jugar fuerte al fútbol, ni agarrarnos a las piñas. La violencia se vive como parte del ser varón” (Cosecha Roja, 17 de agosto de 2017). Finaliza su interesante reflexión proponiendo pensar el ingreso de mujeres como una nueva aventura colectiva en el marco de un cuestionamiento de los propios privilegios.

Entonces, sólo unos pocos egresados parecen haberse opuesto a este cambio. Así, por ejemplo, uno (en el marco de un debate) planteaba un argumento similar al de una de las madres: “Las grandes academias del mundo están volviendo a la educación diferenciada, nosotros en este país hacemos las cosas siempre al revés” (Cosecha Roja, 8 de agosto de 2017). En esa misma nota, se cuenta que una docente (ingresada antes del año 2000) intentó responder a ese comentario, pero otro egresado (de más de 40 años de exalumno) le prohibió hablar manifestando que ella no era del Gymnasium (Cosecha Roja, 8 de agosto de 2017).

Un nuevo egresado, Marcos Velasco, representante de los egresados en el Consejo Asesor Interno que votó en contra del cambio, proponía una mirada novedosa en comparación con todos los argumentos mencionados hasta el momento: “Se está discutiendo coeducación o educación diferencial. No creo que una educación diferencial sea discriminatoria. No está comprobada que sea mala tampoco. **El problema no es el paradigma que usamos sino cómo estamos educando a los chicos.** No se trata de ser machista o no, sino de cómo se abordó la discusión” (Cosecha Roja, 8 de agosto de 2017; el destacado me pertenece). En relación a ello, entendemos que la educación diferenciada forma parte justamente del modo en el que se están educando a los alumnos. Es decir, no es un dato menor socializarse en un espacio homosocial que prohíbe expresamente el ingreso a las alumnas.

A ello, Adela Noriega, consejera por los docentes, respondía que “las leyes no avalan la trayectoria de que el colegio sea solo de varones. Espíritu crítico, libertad, autodisciplina. Ese es la verdadera esencia del colegio, no que sea sólo de varones” (Cosecha Roja, 8 de agosto de 2017). Entonces, en lo que respecta a los/as docentes de la institución, que fueron los primeros en expresar su opinión, se manifestaron a favor de la educación mixta, en una votación pareja. Así, los/as profesores/as que abogaban por el ingreso de las mujeres se impusieron por 21 votos a 15 (Diario 24,

3 de agosto de 2017). No obstante, se trataba ni más ni menos que de lo discutido en el Consejo Asesor que, como su nombre lo indica, no es vinculante, sino que simplemente aconseja. Al respecto, el director del Consejo de Escuelas Experimentales de la Universidad Nacional de Tucumán explicaba que la decisión en última instancia era tomada por la directora del colegio (Diario 24, 3 de agosto de 2017). En ese medio se explica que “La instancia que sigue -si se apela la decisión de la directora- es que el tema pase al Consejo de Escuelas Experimentales que está formado por: siete directores, siete docentes, siete alumnos, y un no docente (de ser necesario desempata con su voto el director del Consejo). La instancia siguiente es el tratamiento en el seno del Consejo Superior de la UNT, que es el máximo órgano de gobierno universitario. Si se apela esta decisión se continúa en la Justicia Federal, en la Cámara Federal de Apelaciones y finalmente en la Corte Suprema de Justicia” (Diario 24, 3 de agosto de 2017).

En relación con los docentes, en ocasiones, la educación diferenciada se caracteriza por presentar profesores hombres para los alumnos y profesoras mujeres para las alumnas, transformándose los/as docentes en modelos a seguir y mejorando ello los vínculos entre docente y alumno/a (Fuentes, 2021). Pero, este no es el caso del Gymnasium, que tiene entre sus trabajadores/as a profesores y profesoras, ya que en toda la Universidad Nacional de Tucumán ellos/as acceden a su puesto a través de concursos (Contexto Tucumán, 4 de agosto de 2017). Algunos estudios de los/as impulsores/as de la educación diferenciada dan cuenta de que el profesorado se sentiría más a gusto en escuelas exclusivas de varones o de mujeres (Calvo, 2006b), lo que explicaría lo reñido de la aludida votación de docentes.

Con respecto a los directivos de la Universidad Nacional de Tucumán que apoyaron el cambio en cuestión, se encuentra el Vicerrector, que afirma que la Universidad y sus autoridades no pueden seguir convalidando situaciones discriminatorias y anacrónicas (Tucumán hoy en día, 3 de agosto de 2017). Justamente, ese mismo mes, el Consejo Superior de la UNT aprobó por unanimidad la resolución “sobre eliminación de toda forma de discriminación en el ingreso a las instituciones” (Cosecha Roja, 8 de agosto). En su comunicado, explicaba que aún cuando el Consejo Asesor interno de la escuela se oponía al cambio, la UNT no puede “permitir la perpetración de criterios de selección discriminatorios” (Página 12, 15 de septiembre). Así, el Consejo

Superior establecía “Disponer que en todo ámbito de la Universidad Nacional de Tucumán, se deberá garantizar el ingreso y permanencia de los/las estudiantes, sin distinción de sexo, género, identidad u orientación sexual, origen étnico y religioso ni de ningún otro tipo” (El Tucumano, 8 de agosto de 2017). Al respecto, el medio “Prensa obrera” (23 de agosto de 2017) explica que la Asociación de Docentes e Investigadores de la Universidad Nacional de Tucumán (ADIUNT), que tiene postura tomada a favor de la educación mixta, “cuestionó la hipocresía de la resolución del Consejo Superior, que durante años cajoneó denuncias de atropellos y abusos sufridos por estudiantes y docentes –muchos ocurridos en escuelas preuniversitarias– y protegió a los abusadores”.

Por otro lado, en lo que respecta a la directora de la institución, Sandra Mansilla, a fines de 2016, ante el pedido del padre y la madre de una aspirante a alumna, dictó la Resolución n°184/2016 que rechazaba el ingreso de mujeres pero habilitaba todos los mecanismos disponibles para generar un debate institucional sobre el tema (Cosecha Roja, 8 de agosto de 2017). Al año siguiente, y ante la negativa del Consejo Asesor Interno, todo parecía seguir el mismo camino pero, como se explicó anteriormente, la situación finalmente cambió. En esa línea, sin definir claramente su postura, Mansilla afirmaba que “no están dadas las condiciones para que el Gymnasium tome una decisión tan significativa que va a afectar fuertemente la historia institucional de la escuela. Tenemos un colegio de 69 años, de alta calidad educativa, con fuertes tradiciones y una cultura institucional muy potente, y no habiendo logrado consenso hemos decidido demorar esa decisión” (Contexto Tucumán, 4 de agosto de 2017). Pese a no definirse a favor o en contra del cambio, era claro que el paso del tiempo beneficiaba la continuidad de la educación diferenciada. Afianzando su posición intermedia, decía: “tendremos que apelar a todo lo que esté escrito acerca de las virtudes y desventajas de estos modelos” (Contexto Tucumán, 4 de agosto de 2017). No obstante, explicó que, de haberle tocado votar en la reunión (hubiera sido necesario en caso de empate) lo hubiese hecho como lo hizo el cuerpo docente, es decir, a favor de la coeducación (Contexto Tucumán, 4 de agosto de 2017).

Días más tarde, Mansilla planteaba que: “Se necesita tiempo para rever los modos de convivencia en la escuela sin que afecte la calidad académica que caracteriza a este colegio. Habrá que cambiar el uso del espacio, la distribución de las normas:

**los varones son diferentes cuando están solos que cuando están con las chicas**” (Página 12, 17 de agosto de 2017; el destacado me pertenece), lo que el diario califica como “casi medieval”. Aquí la directora, de algún modo, estaría adhiriendo a la idea de que la educación diferenciada ofrece ambientes educativos que alejan a los/as estudiantes de distracciones (Calvo, 2006a).

En este marco, los propios medios de comunicación, pese a utilizar en ocasiones miradas que se pretenden neutrales, muestran estar a favor del cambio hacia una educación mixta. Ello lo hacen, especialmente, a partir de presentar a la tradición como lo anticuado o retrógrado. Así, por ejemplo, se alude a que el colegio fue tomado por los alumnos para “volver al medioevo” (Página 12, 17 de agosto de 2017), o que tienen “10 en discriminación” (Crónica, 16 de agosto de 2017). En esa línea, se plantea que el colegio debe adaptarse a “las épocas actuales” (Diario Democracia, 10 de agosto de 2017), los “tiempos que corren” (El Tucumano, 3 de agosto de 2017) o “nuevos tiempos” (Interna Política, 5 de agosto de 2017), destacando su condición de último colegio universitario del país no mixto (Diario 24, 3 de agosto de 2017) o “exclusivo para varones” (Crónica, 16 de agosto de 2017). Interpretamos en este punto confianza en el paso del tiempo y cierto eco del lugar central que están ocupando en la sociedad los movimientos feministas, así como la “la producción de un corpus legislativo amplio, que ha contemplado la educación sexual integral, la salud reproductiva, la lucha contra la trata de personas, la prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres; el derecho a la identidad de género y el matrimonio igualitario entre otros tópicos” (Scharagrodsky, 2019).

En ese sentido van los dichos de Claudio Presman, interventor del INADI, reproducidas en Infobae (17 de agosto de 2017, el destacado nos pertenece): “La educación mixta es un valor de la educación pública argentina y entendemos el hecho de que en pleno siglo XXI persistan escuelas públicas prestigiosas exclusivamente destinadas a varones, **es una idea que nos atrasa como sociedad, pero además ignora todas las tendencias más actuales de las investigaciones pedagógicas y de la neurociencia**”. Esto se vincula con las propias palabras de la madre, docente de la Universidad Nacional de Tucumán, que en 2016 hizo una denuncia ante la INADI, en relación a que no debe ser el Estado el que sostenga económicamente la educación diferenciada: “Lo cierto es que la educación diferenciada no se puede garantizar en



la escuela pública, eso es para el sector privado, igual que la religión o cualquier otra especificidad” (El Diario 24, 5 de agosto de 2017).

Esta historia finaliza con la inscripción de 12 alumnas (Página 12, 15 de septiembre de 2017), de las que ingresó la mitad por haber obtenido los puntajes más altos en el examen (Tucumán Actualidad, 14 de marzo de 2018), siendo ubicadas tres en una división y tres en otra (Los primeros TV, 9 de mayo de 2018).

### **Consideraciones finales**

Hallamos entre los integrantes de la comunidad educativa del colegio en cuestión, y los/as periodistas que cubrieron el acontecimiento, posturas a favor y en contra del cambio desde una educación diferenciada de varones hacia una “educación mixta” o “coeducación” en el colegio Gymnasium de la Universidad Nacional de Tucumán. Entre las posturas que están en contra del cambio (para mantener un espacio homosocial que afianzaría los vínculos entre los hombres) encontramos argumentos relativos a mantener la tradición de la institución y la libertad de elección, y considerar la supuesta esencia de los varones, presentándolo como un tema incuestionable, presuntamente para no poner en riesgo la excelencia educativa de la institución. Esos argumentos fueron esgrimidos por algunos de los alumnos y sus familias, haciendo hincapié luego en que los dejaron de lado en las discusiones en torno a esta importante modificación, en el marco de sentadas, tomas simbólicas del colegio y recursos de amparo. En ese sentido, se centraron en la supuesta imposición de la medida adoptada, así como en lo que entendían como una postura autoritaria y antidemocrática.

En esta primera postura se tiende a universalizar a los varones y a las mujeres, menospreciando a estas últimas, aludiendo en ocasiones a términos como “mentalidad masculina” y a lo que las mujeres naturalmente no podrían ser capaces de hacer (como algunas de las actividades de los campamentos), desconociendo la interseccional del género con la etnia, la clase social, la nacionalidad, la orientación sexual y la edad, entre otras cuestiones posibles, así como las historias, necesidades, deseos, limitaciones, potencialidades de cada uno/a/e. De ahí, nuestra adhesión a la propuesta de diferenciar feminidad de feminidades, así como masculinidad (dispositi-

vo de poder orientado a la producción social de varones cis hetero) de masculinidades (múltiples y diversas expresiones e identidades género que reclaman la masculinidad para sí mismas) (Fabbri, 2021), dando cuenta de la pluralidad existente en la sociedad. Además, en los planteos de los estudiantes, especialmente, encontramos referencias a la mantención de ciertos espacios propios, que presentarían códigos difíciles de entender por el “afuera”, así como una cuota de heteronormatividad, por ejemplo al afirmar que la llegada de las mujeres (en tanto objeto de deseo sexual, evidenciando una relación desigual de poder) generaría distracciones en los estudiantes, lo que está en línea con lo planteado por los/as defensores/as de la educación diferenciada a nivel nacional y mundial. Por todo ello, este colegio contribuiría a construir sentimientos de hermandad o fraternidad entre los estudiantes, excluyendo la sororidad, a modo de pacto entre los hombres (probablemente para mantener sus privilegios). Se trataría, como se dijo, de la reproducción de un contrato social, pero también sexual.

Entonces, entre las posiciones a favor del cambio se pretende la no discriminación de las alumnas, buscando superar postulados educativos que se entienden como desiguales, discriminatorios y anticuados (desconociendo en parte la vigencia de este modo en distintas latitudes). Esa postura es adoptada por algunos de los/as docentes, egresados y directivos, a lo que se suma el INADI. Desde esa visión, se plantea que la institución debe adaptarse a los tiempos nuevos, en concordancia con los logros de los movimientos feministas y de las leyes nacionales sancionadas en Argentina y en la región. Así, por ejemplo, entre los egresados se hace un llamado a cuestionar los propios privilegios de los varones.

En todas las discusiones abordadas hallamos una tendencia a adherir a una visión binaria de los géneros (se es hombre o se es mujer como las únicas dos opciones mutuamente excluyentes), invisibilizando otras identidades posibles existentes. “Las autoridades decidieron abrir la inscripción al género femenino” (Crónica, 16 de agosto de 2017) afirmaba un diario porteño graficando lo que queremos destacar. Entendemos que el colegio no dejó de ser sólo de varones para ser de varones y mujeres, sino que recibe a cualquier persona (que esté entre las notas más altas en el examen de ingreso y pague la cuota mensual), lo que mostraría la reproducción de ciertas desigualdades (económico-sociales, aunque ahora no sexo-genéricas) a partir de esa modalidad de ingreso.

Abordar este debate significó, entonces, dar cuenta de las discusiones que se produjeron en ese momento en la sociedad argentina, ya que en los distintos artículos se hizo referencia a innumerables problemáticas sociales circulantes en torno a los cuerpos, los géneros, la educación, la socialización, la libertad, los derechos, los privilegios, la violencia, entre otras cuestiones. Así, en este recorrido se pusieron en circulación y discusión una serie de conceptos, que no siempre se presentaron con sentido unívoco, entre los que se destacan: educación mixta, inclusión, coeducación, educación diferenciada, igualdad de género, discriminación (Diario Democracia, 10 de agosto de 2017), misoginia (Crónica, 16 de agosto de 2017), machismo (Cosecha Roja, 17 de agosto), deconstrucción (Cosecha Roja, 17 de agosto de 2017), roles (Cosecha Roja, 17 de agosto de 2017), diversidad (Página 12, 17 de agosto de 2017), igualdad, (Cosecha Roja, 17 de agosto), violencia, democracia, heteropatriarcado, entre muchos otros.

Finalmente, entendemos que sería necesario investigar cómo fue que cambió la vida cotidiana escolar (Rockwell y Ezpeleta, 1983) de este colegio con el ingreso de alumnas, en términos de igualdad de oportunidades y de discursos circulantes y prácticas adoptadas (así como resistidas), y cuál fue la recepción de la comunidad educativa de ello. Realizamos esta observación en el marco de considerar que no basta con juntar por juntar para garantizar prácticas no discriminatorias, más justas, igualitarias, inclusivas.

## Notas

<sup>1</sup> Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y Universidad Nacional de La Plata (UNLP)- Argentina. Profesor y Licenciado en Educación Física, Licenciado en Educación, Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Doctor en Ciencias de la Educación. Becario doctoral CONICET y docente de la UNLP. <https://orcid.org/0000-0003-3708-9881>

<sup>2</sup> Por educación diferenciada entendemos el desarrollo de la escolarización de niñas en un espacio físico (edificio escolar) separado del destinado a los niños (otro edificio escolar), o viceversa (Fuentes, 2021).

## Referencias bibliográficas

Andrade, X. (2001). Homosocialidad, disciplina y venganza. En Andrade X. y Herrera G. (Ed.). *Masculinidades en Ecuador*, (pp. 115-138). Quito: Flacso.

Arévalo, M. (2007). La tradición, el patrimonio cultural inmaterial y la memoria social. VII Jornadas de Historia de Llerena.

Báez Serrano, R. (2015). *Educación diferenciada y conciertos públicos*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/32427>

Boccardi, F. (2008). Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la ley de educación sexual integral en la Argentina. *Perspectivas en educación*, 1(2), 48-58. <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/1971/educacion-sexual-perspectiva-genero-analisis-debates-ley-educacion-sexual>

Boffano, A. (2013). De hombre a hombre: la jerga en rima cockney. Tesis de grado. Universidad Pompeu Fabra. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/22089?locale-attribute=es>

Borrillo, D. (2001). *Homofobia*. Madrid: Bellaterra.

Bourdieu, P. (1997). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2010). La dominación masculina. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2012). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Taurus.

Burín, M y Meler, I. (2009). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires: Paidós.

Butler, J. (2006). Regulaciones de género. *La ventana*, 23. pp. 7-35. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-94362006000100007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362006000100007)

Butler, J. (2018). *Cuerpo que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.

Calvo, M. (2006a). Educación diferenciada: modelo personal y opción de libertad. *Revista ISTMO*. 1° de septiembre de 2006. [https://www.istmo.mx/2006/09/01/educacion\\_diferenciada\\_modelo\\_personal\\_y\\_opcion\\_de\\_libertad/](https://www.istmo.mx/2006/09/01/educacion_diferenciada_modelo_personal_y_opcion_de_libertad/)

Calvo, M. (2006b). Profesores maltratados y chicos frustrados. *Oidel, educación diferenciada*, 2(11), marzo de 2006.

Clarín (2017). Tucumán: quieren hacer mixto un colegio de varones, pero los alumnos se oponen. 4 de agosto de 2017. Disponible en: [https://www.clarin.com/sociedad/tucuman-quieren-hacer-mixto-colegio-varones-alumnos-oponen\\_0\\_rkp3NFGPb.html](https://www.clarin.com/sociedad/tucuman-quieren-hacer-mixto-colegio-varones-alumnos-oponen_0_rkp3NFGPb.html)

Contexto Tucumán (2017). El Gymnasium votó y las mujeres no podrán estudiar en el colegio de la UNT. 4 de agosto de 2017. Disponible en: <https://www.contextotucuman.com/nota/87505/el-gymnasium-voto-y-las-mujeres-no-podran-estudiar-en-el-colegio-de-la-unt-.html>

Cosecha Roja (2017). Después de 69 años entrarán mujeres a un colegio tradicional de Tucumán. 8 de agosto de 2017. Disponible en: <https://www.cosecharoja.org/aca-no-entran-las-mujeres/>

Cosecha Roja (2017). Gymnasium: empezamos a cuestionar nuestros privilegios. 17 de agosto de 2017. Disponible en: <https://www.cosecharoja.org/gymnasium-tucuman-2/>

Crónica (2017). "10" en discriminación: alumnos rechazan ingreso de mujeres al colegio. 16 de agosto de 2017. Disponible en: <https://www.cronica.com.ar/info-general/10-en-discriminacion-alumnos-rechazan-ingreso-de-mujeres-al-colegio-20170816-0017.html>

Diario Democracia (2017). Un tradicional colegio de varones de Tucumán aceptará mujeres en 2018. 10 de agosto. Disponible en: <https://www.diariodemocracia.com/vida/sociedad/167956->

El paso a la coeducación en el Gymnasium de Tucumán (Argentina), último colegio universitario argentino con educación diferenciada de varones (2017)

[tradicional-colegio-varones-tucuman-aceptara-mujer/](#)

Di Piero, M. (2016). *Justicia, meritocracia e igualdadismo. Procesos de producción y legitimación de desigualdades en escuelas secundarias universitarias en la ciudad de La Plata*. Tesis doctoral. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/handle/10469/16618>

----- (2017). ¿Incluir a todos? ¿Seleccionar a los mejores? Escuelas secundarias dependientes de universidades nacionales en Argentina: políticas de admisión, nociones de justicia y tensiones ante el mandato inclusivo. 4to coloquio internacional sobre inclusión educativa. Los desafíos de la educación inclusiva. <http://coloquioinclusioneducativa.unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2017/08/Incluir-a-todos-seleccionar-a-los-mejores.-Escuelas-secundarias-dependientes-de-universidades-nacionales-en-Argentina.pdf>

El Diario 24 (2017). El Gymnasium es el único colegio universitario del país que aún no es mixto. 3 de agosto de 2017. Disponible en: <https://www.eldiario24.com/nota/tucuman/404340/gymnasium-unico-colegio-universitario-pais-aun-no-mixto.html>

El Diario 24 (2017). Una docente de la Facultad de Filosofía y Letras denunció al Gymnasium ante el INADI. 5 de agosto de 2017. Disponible en: <https://www.eldiario24.com/nota/tucuman/404420/docente-facultad-filosofia-letras-denuncio-al-gymnasium-ante-inadi.html>

El Espectador (2017). Después de 69 años, mujeres serán admitidas en colegio de Argentina. 19 de agosto de 2017. Disponible en: <https://www.elespectador.com/actualidad/despues-de-69-anos-mujeres-seran-admitidas-en-colegio-de-argentina-article-708983/>

El Tucumano (2017). El Gymnasium de la UNT será mixto desde 2018. 29 de julio de 2017. Disponible en: <https://www.eltucumano.com/noticia/actualidad/242064/el-gymnasium-de-la-unt-sera-mixto-desde-2018>

El Tucumano (2017). Ni Emilios, ni Sofías. 2 de agosto. Disponible en: <https://www.eltucumano.com/noticia/opinion/242160/ni-emilios-ni-sofias>

El Tucumano (2017). Más de 130 egresados del Gymnasium a favor del ingreso de mujeres. 3 de agosto de 2017. Disponible en: <https://www.eltucumano.com/noticia/actualidad/242156/mas-de-130-egresados-del-gymnasium-a-favor-del-ingreso-de-mujeres>

El Tucumano (2017). El Gymnasium será mixto a partir de 2018, confirma el Consejo Superior 8 de agosto. Disponible en: <https://www.eltucumano.com/noticia/actualidad/242326/el-gymnasium-sera-mixto-a-partir-de-2018-confirma-el-consejo-superior>

El Tucumano (2017). Alumnos del Gymnasium realizaron una sentada en el Rectorado de la UNT. 15 de agosto de 2017. Disponible en: <https://www.eltucumano.com/noticia/actualidad/242501/alumnos-del-gymnasium-realizaron-una-sentada-en-el-rectorado-de-la-unt>

Fabbri, L. (2021). *La masculinidad incomodada*. Rosario: UNR.

Fausto Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina.

Fuentes, S. (2021). Escuela, pobreza y género en la Ciudad de Buenos Aires. Políticas y percepciones docentes en la educación diferenciada según "sexo". *Cuadernos de Educación*, XIX (19), pp. 59-74. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/34127>

Garrido, H. (2000). Las escuelas medias universitarias y el sexismo. *Mujeres en escena*:

actas de las quintas Jornadas Historia de las Mujeres y Estudios de Género: septiembre de 1998, Santa Rosa, La Pampa. [https://www.academia.edu/40358112/Las\\_escuelas\\_mediadas\\_universitarias\\_y\\_el\\_sexismo](https://www.academia.edu/40358112/Las_escuelas_mediadas_universitarias_y_el_sexismo)

Gayol, S. (2000). *Sociabilidad en Buenos Aires: Hombres, honor y cafés 1862-1910*. Buenos Aires: Del Signo.

Gilmore, D. (1994). *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. Buenos Aires: Paidós.

Gonzalvo Cirac, M. (2021). El ideario o carácter propio de los centros docentes: libertad de elección en la educación y la educación diferenciada. Programa de doctorado en Unión Europea. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=302691>

Infobae (2017). Un colegio tucumano resolvió aceptar mujeres después de 70 años y los alumnos tomaron el edificio. 17 de agosto de 2017. Disponible en: <https://www.infobae.com/sociedad/2017/08/17/un-colegio-tucumano-resolvio-aceptar-mujeres-despues-de-70-anos-y-los-alumnos-tomaron-el-edificio/>

Interna Política (2017). Tucumán: quieren hacer mixto un colegio de varones, pero los alumnos se oponen. 5 de agosto de 2017. Disponible en: <https://internapolitica.com.ar/2017/08/05/tucuman-quieren-hacer-mixto-un-colegio-de-varones-pero-los-alumnos-se-oponen/>

Kopelovich, P. (2022). Deporte y masculinidades. El caso del Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 1929-1946). *Intersticios sociales*, 24. En prensa.

La Cleca, F. (2005). *Machos. Sin ánimo de ofender*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Lagarde y de los Ríos, M. (2009). "Sororidad". En: Gamba, S. (coord.) *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos, 305-311.

La Izquierda (2017) Tucumán. Continúa el debate por el ingreso de mujeres en el Gymnasium. 17 de agosto. Disponible en: <https://www.laizquierdadiario.com/Continua-el-debate-por-el-ingreso-de-mujeres-en-el-Gymnasium>

La Nación (2017). Tucumán: estudiantes de un colegio de la Universidad Nacional se oponen a que sea mixto. 1 de agosto de 2017. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/tucuman-estudiantes-de-un-colegio-de-la-universidad-nacional-se-oponen-a-que-sea-mixto-nid2049024/>

Legaralde, M. (2000). Historia del Colegio Nacional de La Plata entre 1887 y 1918, y su articulación con los proyectos pedagógicos. Ayudantía de investigación, Informe anual correspondiente al período septiembre 1999 – septiembre 2000. Inédito.

Lida, M. (2015). *Historia del catolicismo en la Argentina. Entre el siglo XIX y el XX*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Lionetti, L. (2011). Discursos, representaciones y prácticas educativas sobre el cuerpo de los escolares. Argentina en las primeras décadas del siglo XX. *Cuadernos de Historia* 34, pp. 31-52. <https://cuadernosdehistoria.uchile.cl/index.php/CDH/article/view/30072>

Lomas, C. (2013). "La coeducación de la masculinidad y el aprendizaje de la equidad". En: Piedra de la Cuadra, J. (comp.) *Géneros, masculinidades y diversidad: Educación Física, deportes e identidades masculinidades*. Barcelona: Octaedro.

López Pérez, O. (2008). Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal dife-

El paso a la coeducación en el Gymnasium de Tucumán (Argentina), último colegio universitario argentino con educación diferenciada de varones (2017)

renciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 29(113), pp. 33-68. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0185-39292008000100033&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-39292008000100033&lng=es&nrm=iso)

Los primeros TV (2018). Video: así fue el bautismo a las primeras alumnas mujeres del Gymnasium. 9 de mayo de 2018. Disponible en: <https://losprimeros.tv/contenido/5228/video-asi-fue-el-bautismo-a-las-primeras-alumnas-mujeres-del-gymnasium>

Marsili, M. (2013). Educación para el Amor. La Iglesia Católica ante la Educación Sexual Integral. II Coloquio Internacional. Saberes contemporáneos desde la diversidad sexual: teoría, crítica, praxis. Rosario, 27 y 28 de junio de 2013. <https://puds.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2014/06/Marsili-M.R.-Educaci%C3%B3n-para-el-Amor.-La-Iglesia-Cat%C3%B3lica-ante-la-Educaci%C3%B3n-Sexual-Integral1.pdf>

Minuto 1 (2017). Tucumán: los alumnos del colegio Gymnasium se oponen a que sea mixto. 15 de agosto de 2017. Disponible en: <https://www.minutouno.com/sociedad/tucuman/los-alumnos-del-colegio-gymnasium-se-oponen-que-sea-mixto-n1566005>

Montivero, F. (2021). Tradiciones intelectuales y discursos pedagógicos en la creación y primeros años del *Gymnasium* de Tucumán (1948-1950). *Anuario de Historia de la educación*, 21(2), pp. 83-99. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-92772020000200083](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772020000200083)

Morales Benítez, M. y Bustos Palacios, O. (2018). Homosociabilidad masculina como núcleo de resistencias a posibles transformaciones de la masculinidad hegemónica. *Psocial*. 4(2), pp. 21-31. [https://redib.org/Record/oai\\_articulo2624196-homosocialidad-masculina-como-n%C3%BAcleo-de-resistencia-a-las-posibles-transformaciones-de-la-masculinidad-hegem%C3%B3nica](https://redib.org/Record/oai_articulo2624196-homosocialidad-masculina-como-n%C3%BAcleo-de-resistencia-a-las-posibles-transformaciones-de-la-masculinidad-hegem%C3%B3nica)

Nari, M. (2005). *Políticas de maternidad y maternalismo político*. Buenos Aires: Biblos.

Página 12 (2017). La Justicia rechazó impedir el ingreso de mujeres al Gymnasium. La igualdad para las niñas. 15 de septiembre de 2017. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/62948-la-igualdad-para-las-ninas>

Página 12 (2017). Los varones rechazan el ingreso de mujeres al Gymnasium de Tucumán. Toma para volver al Medioevo. 17 de agosto de 2017. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/56795-toma-para-volver-al-medioevo>

Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Prensa obrera (2017). Tucumán: los estudiantes del Gymnasium pusieron el dedo en la llaga. 23 de agosto de 2017. Disponible en: <https://prensaobrera.com/juventud/tucuman-los-estudiantes-del-gymnasium-pusieron-el-dedo-en-la-llaga>

Primera fuente (2017). Padres impulsan un amparo para que no ingresen mujeres en el Gymnasium. 14 de agosto de 2017. Disponible en: <http://www.primerafuente.com.ar/noticias/71579/padres-impulsan-amparo-para-no-ingresen-mujeres-gymnasium>

Rich, A. (1996). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana. *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, 10, pp. 3-36.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. Seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil.



Rompato, M. (2015). El diario como actor político. Análisis de la prensa marplatense y su relación con el primer peronismo (1946- 1955). En *Cuadernos De H Ideas*, 9(9), 1-23. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/cps/article/view/2639>

Sautu R.; Dalle, P.; Boniolo P.; Elbert, R. (2005). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.

Scharagrodsky, P. (2006a). El padre de la Educación Física argentina: fabricando una política corporal generizada (1901-1938). En: Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo, pp. 159-197.

Scharagrodsky, P. (2006b). "El Scouting en la Educación Física Bonaerense o acerca del buen encauzamiento varonil (1914-1916)". En: Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo, 135-158.

Scharagrodsky, P. (2007a). El cuerpo en la escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía) Disponible en:

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

Scharagrodsky, P. (2019). Trans-formando el espacio educativo y deportivo. El caso de la comunidad trans en la capital argentina. *Investiga+*. 2(2), 15-35.

Scharagrodsky, P. (2021a) (comp.). *Hombres en movimiento. Deporte, cultura física y masculinidades en Argentina 1880-1970*. Buenos Aires: Prometeo.

Scharagrodsky, P. (2021b). Entre la escuela cuartel y la escuela republicana. El caso de la Educación Física Argentina, fines del siglo XIX y principios del XX. *Revista Universitaria de Historia Militar*, 10(21), pp. 19-50. <https://ruhm.es/index.php/RUHM/article/view/810>

Sedwigck, E. (1985). *Between Men: English Literature and Male Homosocial Desire*. New York: Columbia University Press.

Stake, R. (1995) *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.

Télam (2017). Un tradicional colegio de varones de Tucumán aceptará mujeres en 2018. 3 de agosto de 2017. Disponible en: <https://www.telam.com.ar/notas/201708/197730-un-tradicional-colegio-de-varones-de-tucuman-aceptara-mujeres-en-2018.html>

Tiempo Argentino (2017). En Tucumán, un secundario de varones votó en contra del ingreso de alumnas mujeres. 7 de agosto de 2017. Disponible en: <https://www.tiempoar.com.ar/informacion-general/en-tucuman-un-secundario-de-varones-voto-en-contra-del-ingreso-de-alumnas-mujeres/>

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (comp.) (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.

TN (2017). Tucumán: alumnos tomaron un colegio para rechazar el ingreso de mujeres. 15 de agosto de 2017. Disponible en: [https://tn.com.ar/sociedad/tucuman-alumnos-tomaron-un-colegio-para-rechazar-el-ingreso-de-mujeres\\_813543/](https://tn.com.ar/sociedad/tucuman-alumnos-tomaron-un-colegio-para-rechazar-el-ingreso-de-mujeres_813543/)

Tucumán Actualidad (2018). El Gymnasium incorporó seis mujeres y el Santa Catalina tiene varones en su jardín de tres años. 14 de marzo de 2018. Disponible en: <https://tucumanac->



El paso a la coeducación en el Gymnasium de Tucumán (Argentina), último colegio universitario argentino con educación diferenciada de varones (2017)

[tucumanhoy.com/el-gymnasium-incorpora-seis-mujeres-y-el-santa-catalina-tiene-varones-en-su-jardin-de-tres-anos/](http://tucumanhoy.com/el-gymnasium-incorpora-seis-mujeres-y-el-santa-catalina-tiene-varones-en-su-jardin-de-tres-anos/)

Tucumán hoy en día. El vicerrector afirmó que el Gymnasium “debe admitir el ingreso de mujeres”. 3 de agosto de 2017. Disponible en: <http://www.tucumanhoy.com/VerNotaCompleta.py?IDNOTA=83701>

Viñao Frago, A. (2013). La recepción de Rousseau en la formación inicial del magisterio primario (España, siglo 20). *Hist. Educ*, v. 17 n. 41, p. 11-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4767191>

Virheller, M. (2020). *Educación diferenciada e inclusión escolar en contextos complejos. El caso del colegio buen consejo*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Cuyo. <https://bdigital.uncu.edu.ar/15455>

Vivancos Comes, M. (2013). Educación diferenciada, una opción de libertad. *Anuario derecho a la educación*. Dykinson. 199-214. <https://vlex.es/vid/diferenciada-libertad-531713038>

Zemaitis, S. (2021). *Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea. Discursos, agentes y experiencias en torno a un significante en disputa (1960-1997)*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/121230>

## Páginas web

Sub. Cooperativa de fotógrafos: <http://www.sub.coop/es/historias/masculum-gymnasium-es>



# Una clasificación integral de universidades latinoamericanas

Jimmy Antonio Corzo Salamanca<sup>1</sup>  
Edwin Andrés Acero Gutiérrez<sup>2</sup>

## Resumen

Los rankings son clasificaciones de universidades construidos con criterios que acordes con el modelo de universidad de élite que define la entidad o institución que los produce. En este trabajo se utilizaron posiciones y puntajes en los criterios utilizados por tres conocidos rankings universitarios que publican posiciones de universidades latinoamericanas. Se muestra evidencia empírica de las inconsistencias en los puestos asignados por los tres rankings a las universidades, debido a que éstos solo coinciden parcialmente para las primeras posiciones, mientras que, para el resto, los puestos son bastante disímiles. Se muestra también que las variaciones año a año entre posiciones asignadas por un mismo ranking son muy pequeñas, con lo que su periodicidad anual es difícil de justificar. Al final se propone un ranking de universidades latinoamericanas de dos índices, en el cual el primer índice corresponde a cada uno de tres subgrupos de universidades construidos con criterios conjuntos de los tres rankings. El segundo índice por su parte, clasifica (ordena) las universidades dentro de los subgrupos de acuerdo con el criterio en que el puntaje promedio del subgrupo es mayor que el promedio del grupo completo de universidades. El ranking propuesto tiene la ventaja de que caracteriza y clasifica las universidades con criterios mixtos de los tres rankings originales y por tanto es mucho más rico en características y propiedades de las universidades.

**Palabras clave:** rankings, criterios, variaciones, universidades latinoamericanas.

**Abstract**

University rankings are classifications of universities built with criteria according with the model of top universities defined by the entity or institution that produces them. In this work were used the positions and the scores in the criteria used by three well-known rankings that are published for a lot of Latin American universities. Empirical evidence is shown of the inconsistencies in the positions assigned by the three rankings to the universities, because these only partially coincide for the first positions, while for the rest, the positions are quite dissimilar. It is also shown that the year-to-year variations between positions assigned by the same ranking are very small, making their annual periodicity difficult to justify. At the end, a ranking of Latin American universities with two indexes is proposed, in which the first index corresponds to each of three clusters of universities builded with joint criteria of the three rankings. The second index classifies the universities within the clusters according to the criterion in which the average score of the subgroup is greater than the average of the entire group of universities analyzed. The proposed ranking has the advantage that it characterizes and classifies the universities with mixed criteria of the three original rankings and therefore it is much richer in characteristics and properties of the universities.

**Keywords:** rankings, criteria, variations, Latin American universities.

Fecha de recepción: 03/05/2022  
Fecha de evaluación: 15/06/2022  
Fecha de evaluación: 15/06/2023  
Fecha de aceptación: 21/02/2023

## Introducción

El surgimiento y la diversidad de rankings universitarios concebidos en un principio para ayudar a los aspirantes a seleccionar universidades dónde realizar sus estudios superiores, ha suscitado polémicas y críticas acerca de su utilidad y del impacto que han tenido en las políticas universitarias. Entre las más frecuentes se cuentan, por ejemplo, la diversidad de indicadores o criterios utilizados para su construcción, los cuales se basan en un modelo implícito (y eventualmente explícito) de “universidad de élite”, que obedece en muchos casos a intereses comerciales de las entidades que los producen (Usher & Savino, 2006), orientado principalmente a evaluar niveles de investigación (no de enseñanza) (Ordorika, 2015). Este modelo generalmente utiliza indicadores de calidad, cuestionados por la comunidad científica y académica (Marginson, 2014; Usher & Savino, 2006), entre los que no se incluyen indicadores de otras funciones misionales de las universidades como la formación de estudiantes, extensión universitaria y la difusión de la cultura (Ordorika, 2015), indicadores que además, según (Kehm, 2014), tienen un valor simbólico que no está relacionado con lo que son las universidades. En este mismo sentido se critica el desacuerdo en los criterios de calidad utilizados en su construcción (Usher & Savino, 2006), razón por la que como se muestra en este trabajo se presentan inconsistencias en las clasificaciones producidas por distintos rankings para las mismas universidades. Más aun, (Kehm, 2014) afirma que los rankings no solamente tienen efectos colaterales (no deseados según la autora) sobre la conducta organizacional de las universidades, sino que son una especie de política transnacional dominante de la que difícilmente puede escapar alguna universidad.

Por otra parte, para algunos otros estudiosos, los rankings han presionado una reorientación de los paradigmas universitarios con el fin de lograr mejores posiciones, enfocando esfuerzos en la productividad de los docentes – investigadores hacia ciertos campos de mayor interés en países desarrollados, pero descuidando la investigación en problemas locales o regionales que no producen buenas posiciones en los rankings, pero que podrían ser más útiles para el desarrollo local o regional. En un estudio sobre la influencia de los rankings en estrategias y procesos institucionales realizado en 171 instituciones de educación superior europeas reportado por (Hazelkom, 2014), el 70% de las instituciones que respondieron la encuesta admiten que usan los rankings para informar sobre acciones estratégicas, organizacionales o gerenciales. Y que su uso puede incidir en cambios de enfoque en ciertas áreas (26%), cambios en prioridades de investigación (23%), alteración de criterios de contratación y promoción (21%), asignación de recursos (14%), revisión de criterios de admisión de estudiantes (9%) o cierre o fusión de departamentos (8%).

Para contribuir a esta discusión, se utilizan las tablas de puntajes y clasificaciones publicadas en las páginas de tres conocidos rankings de universidades

latinoamericanas (Scimago, THE y QS en el período 2017 – 2020) para estudiar el grado de consistencia entre las clasificaciones de las universidades producidas por los tres rankings y se da evidencia empírica de las inconsistencias entre éstos. Se muestra también que las variaciones anuales de las posiciones de las universidades en el período son tan pequeñas que se pueden considerar insignificantes, con lo cual queda en cuestión la periodicidad con que se producen. Este hecho se utiliza para construir una tabla resumen con los promedios anuales de los puntajes en los criterios de cada ranking para cada una de las universidades y después de verificar que las correlaciones entre las posiciones y los promedios anuales se conservan razonablemente, se utiliza dicha tabla para para varios tipos de análisis durante el período. A esta tabla se aplica Análisis Factorial Múltiple (AFM) de la cual se utilizan los primeros factores como indicadores globales de los criterios de los tres rankings, para construir y tipificar tres grupos de las universidades. Posteriormente se hace una clasificación dentro de cada grupo de acuerdo con el criterio por el que más se distingue el grupo. El resultado es una clasificación integral de las universidades con dos subíndices enriquecida por los criterios de los tres rankings que tipifican cada grupo, en la cual el primer índice indica un grupo de universidades al que pertenece la institución, mientras que el segundo indica el puesto de cada universidad dentro del grupo.

En la sección 3 se hacen descripciones sucintas de los rankings y sus criterios, y se presenta la metodología para la construcción de las tablas de datos utilizadas en el análisis; en la sección 4 se valida la construcción de la tabla de datos y se hace un estudio de consistencia entre rankings; en la sección 5 se propone una clasificación de las universidades con dos subíndices a partir de criterios combinados de los tres rankings y en la sección 6 se presentan las conclusiones generales.

## **Materiales y métodos**

### **Descripción de los rankings**

En esta sección se presenta la metodología de construcción de una tabla base para el análisis y se describe su contenido. Posteriormente, dado que la asociación natural entre puntajes y posiciones debe ser por definición (las universidades con los mayores puntajes en los criterios ocupan las primeras posiciones), es necesario validar que después de la construcción se mantenga dicha asociación. Para esto se calcularon las correlaciones entre puntajes y posiciones de las universidades en la tabla construida, y se verificó que la asociación natural entre éstos no se alteró considerablemente. Los rankings utilizados para el análisis son:

- Scimago Institutions Ranking (SCI) que es una clasificación de las instituciones de educación superior que da cuenta de características científicas, económicas

y sociales de las instituciones. El cálculo del ranking se genera cada año a partir de los resultados obtenidos durante un período de cinco años que termina dos años antes de la edición de la clasificación. Por ejemplo, para el año 2020, los resultados utilizados son los del período de cinco años 2014 a 2018. Una descripción detallada de los indicadores en cada uno de los criterios se puede consultar en (Scimago, s.f.).

- Qs ranking de universidades. Basado en seis criterios de los cuales se supone capturan el desempeño universitario efectivamente. A partir de 2015 este ranking introdujo el área de especialización de las universidades (Ciencias de la Vida o Ciencias Naturales) para evitar ventajas indeseables, con el objetivo de que sean válidas las comparaciones entre años. Ver detalles de la metodología en (QS, s.f.).

- THE (Times Higher Education). Ranking construido con la pretensión de ser el único que evalúa el desempeño global de las universidades en sus funciones misionales: Enseñanza, Investigación, transferencia de conocimiento y perspectiva internacional. Ver detalles en (THE, s.f.).

Las descripciones detalladas se pueden consultar en las páginas respectivas. Con fines operacionales se incluye en el Anexo una breve descripción de los criterios de cada ranking y se muestran los acrónimos utilizados para las variables en la presentación de los gráficos y las tablas pertinentes.

### **Descripción de las tablas de datos**

Las tablas de datos utilizados fueron descargadas de las publicaciones hechas por los rankings Scimago (SCI, 2020), THE (THE c. , 2022) y QS (QS c. , 2022) en sus correspondientes páginas web durante el período 2017 a 2020. Para la construcción de la tabla base se descargó inicialmente la tabla con las universidades que ocuparon las primeras 151 posiciones según el ranking Qs para el año 2017. Esta tabla incluye los puntajes obtenidos en los ocho criterios de este ranking, el puntaje general y la posición las universidades en el ranking. Después se descargaron tablas similares de los años 2018 a 2020. Posteriormente, a la tabla de cada año se adjuntaron por yuxtaposición los puntajes en los diez criterios del Scimago y los cinco del THE, así como los puntajes generales y las posiciones para las mismas universidades y los mismos años. En cada una de estas cuatro tablas se seleccionaron las primeras 100 universidades en común entre los tres rankings estudiados, quedando tablas (una por año) de 100 universidades en sus filas y 29 columnas (contando las seis posiciones y puntajes de los tres rankings). Las cuatro tablas resultantes se apilaron conservando la distinción por años para conformar una sola tabla base que tiene 400 filas y 29 columnas de la cual se extraen las subtablas requeridas para los análisis.

En esta construcción, las posiciones de las universidades para el Qs oscilan entre 1 y 151, las del THE están entre 1 y 152, y las del Scimago entre 1 y 222, lo cual

de por sí ya es un indicador de inconsistencia entre las posiciones asignadas por los tres rankings a las universidades y también sugiere que el Scimago por asignar posiciones más lejanas de las primeras es más exigente en algún sentido que Qs y THE. Por lo anterior es necesario verificar si se mantiene la correlación natural entre los puntajes en los criterios y las posiciones asignadas a las universidades en cada ranking, la cual como se dijo arriba, debe ser , dado que las primeras posiciones son ocupadas por las universidades que tienen los mayores puntajes en los criterios.

La Tabla 1 muestra altas correlaciones entre posiciones y puntajes de un mismo ranking para el año 2020 , y para el Qs, el THE y el Scimago respectivamente e indican que la construcción no alteró considerablemente la correlación natural entre puntajes y posiciones de un mismo ranking. Dichas correlaciones son un poco mayores para los otros tres años y se muestran en las Tablas 10, 11 y 12.

Tabla 1: Correlaciones entre puntajes y posiciones 2020

	Posicion. QS	Puntaje. QS	Posicion. THE	Puntaje. THE	Posicion. SCI	Puntaje. SCI
Posicion. QS	1.00	-0.94	0.57	-0.61	0.31	-0.41
Puntaje. QS	-0.94	1.00	-0.64	0.70	-0.4	0.53
Posicion. THE	0.57	-0.64	1.00	-0.98	0.59	-0.63
Puntaje. THE	-0.61	0.70	-0.98	1.00	-0.62	0.69
Posicion. SCI	0.31	-0.41	0.59	-0.62	1.00	-0.94
Puntaje. SCI	-0.41	0.53	-0.63	0.69	-0.94	1.00

### Análisis de consistencia y evolución de los rankings en el período

Para el propósito del análisis, la consistencia se define por el grado coincidencia (o discordancia) entre las posiciones asignadas a una universidad por un ranking con las posiciones asignadas a la misma universidad en otro ranking. Para identificar este tipo de inconsistencias, en la Tabla 1 se muestran las correlaciones entre posiciones de diferentes rankings para el año 2020: entre las posiciones del Qs y el THE; entre las posiciones del THE y el Scimago y apenas entre las del Qs y Scimago. Estas bajas correlaciones muestran, por una parte, lo diferentes que pueden llegar a ser las posiciones asignadas por uno u otro ranking, pero también se puede interpretar como un reflejo de las diferencias entre los criterios utilizados por estos rankings, en el sentido de que miden características muy diversas del



quehacer académico e investigativo de las universidades. Las correlaciones entre rankings para los demás años son similares y también se encuentran en las Tablas 10, 11 y 12.

La anterior situación está representada gráficamente en los diagramas de dispersión contenidos en la Figura 1 que muestra las posiciones de las posiciones de las universidades por pares de rankings para el año 2020. Las formas cónicas invertidas de las nubes de puntos muestran en el vértice (abajo a la izquierda) las coincidencias entre posiciones asignadas por los rankings a las mejores universidades (primeras posiciones). Sin embargo, la base de los conos (parte superior) muestra que entre mayores (más lejanas de 1) son las posiciones de las universidades, más dispersas son las posiciones de los otros dos rankings y por tanto hay menos coincidencias entre éstas. Los diagramas para los demás años son similares y se muestran en las gráficas 4, 5 y 6 y en ellos se observa el mismo comportamiento.

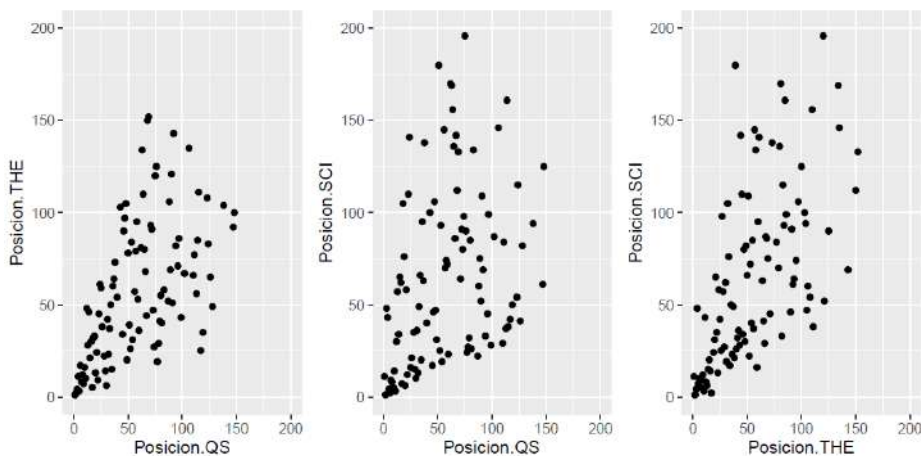


Figura 1: Correlaciones entre posiciones y puntajes 2020

Lo referente a las coincidencias en las primeras posiciones se corrobora por ejemplo al observar que el primer cuartil de las distribuciones de los tres rankings es prácticamente el mismo para el año 2020 (ver Tabla 2, fila 2) y en general para las distribuciones de los promedios durante todo el período (ver Tabla 3, fila 2). Las distribuciones para los demás años están en las Tablas 13, 14 y 15 y muestran el mismo comportamiento.

Tabla 2: Estadísticas básicas de los tres rankings, año 2020

Posicion.QS	Posicion.THE	Posicion.SCI
Min.: 1.00	Min.: 1.00	Min.: 1.00
1st Qu.: 25.75	1st Qu.: 26.75	1st Qu.: 26.75
Median: 56.50	Median: 51.50	Median: 57.50
Mean: 58.89	Mean: 57.16	Mean: 66.81
3rd Qu.: 87.25	3rd Qu.: 83.25	3rd Qu.: 95.75
Max.: 148.00	Max.: 152.00	Max.: 216.00

Tabla 3: Estadísticas básicas de los tres rankings en el período completo

Posicion.THE	Posicion.SCI	Posicion.QS
Min.: 1.00	Min.: 1.00	Min.: 1.00
1st Qu.: 26.00	1st Qu.: 26.75	1st Qu.: 26.00
Median: 52.00	Median: 56.50	Median: 57.00
Mean: 55.06	Mean: 67.35	Mean: 59.83
3rd Qu.: 80.25	3rd Qu.: 95.00	3rd Qu.: 89.00
Max.: 152.00	Max.: 222.00	Max.: 151.00

La mayor dispersión en posiciones más lejanas del vértice se corrobora por las considerables diferencias entre las medianas, las medias y los terceros cuartiles de las distribuciones de los tres rankings (ver Tabla 2, filas 3 a 5 para el año 2020) así como para las distribuciones de los promedios durante todo el período (Tabla 3, filas 3 a 5 para el promedio en el período completo). Por ejemplo, la media del Scimago que es la mayor de las tres, indica que éste ranking asignó posiciones alejadas de los primeros puestos a algunas universidades mientras que los otros dos rankings en promedio tendieron a ubicarlas más cerca de las primeras posiciones. EL THE por su parte tiene la menor media lo cual indica que en promedio este ranking asignó mejores posiciones a las universidades.

Estas inconsistencias en la asignación de posiciones serían justificables en la diversidad de criterios utilizados por los tres rankings, si no fuera porque -como se dijo antes-, las distribuciones se parecen solo hasta aproximadamente el primer cuartil donde los tres rankings asignan posiciones muy parecidas. Sin embargo, de ahí en adelante la dispersión en las posiciones aumenta considerablemente en los tres rankings indicando que las posiciones asignadas a las universidades difieren bastante de un ranking a otro, habiendo coincidido en las primeras posiciones.

El resultado podría explicarse también en el hecho de que las universidades que ocupan las primeras posiciones son las mejores en todos los criterios, mientras que las demás podrían distinguirse solo en algunos criterios de alguno de los rankings.

No obstante, estas inconsistencias también se pueden interpretar como indicadores de que los criterios utilizados son equivalentes para clasificar universidades de élite, las cuales puntúan bien en los criterios de los tres rankings, pero no funcionan bien para clasificar universidades que no sobresalen a la luz de los mismos criterios. Este hecho justifica una clasificación construida con base en criterios combinados de los tres rankings como la que se propone más adelante.

### Evolución de los rankings en el período

Los diagramas de cajas en la Figura 2 representan las posiciones promedio asignadas por cada ranking a las universidades en el correspondiente año. En ellos se observa cierta estabilidad en las posiciones promedio asignadas por el THE con un incremento (de mejora en las posiciones promedio) abrupto en el año 2020; un incremento leve en el 2018 y estabilidad en los otros tres años para el Scimago y un descenso monótono en las posiciones del QS.

También, ilustran las gráficas de la Figura 2 lo diferentes que son las clasificaciones producidas por cada ranking, y hasta cierto punto el grado de exigencia de cada uno de ellos. Al respecto sobresale el hecho de que en todo el período el THE ha clasificado mejor en promedio a las universidades que los otros dos rankings (¿criterios más laxos probablemente?) y que el Scimago fue el más exigente en el período.

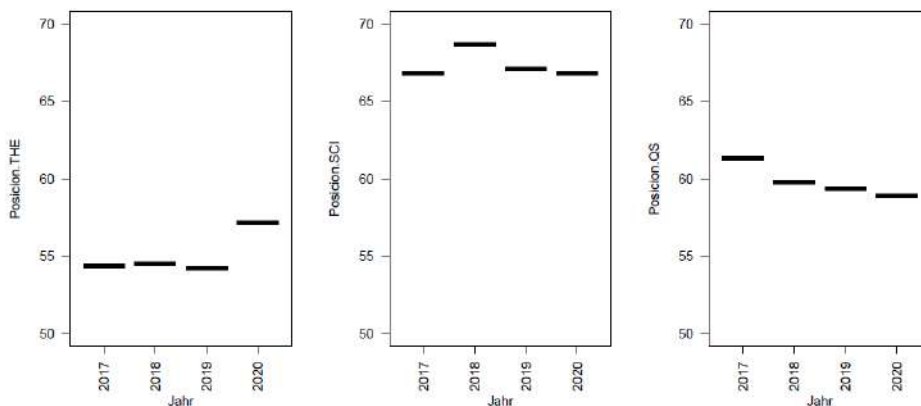


Figura 2: Promedios anuales

Las correlaciones entre años consecutivos indican también el alto grado de asociación entre las posiciones asignadas a las universidades de un año a otro. Por ejemplo, las posiciones del THE entre años consecutivos encima de la diagonal en la Tabla 4 son 0.9, 0.92 y 0.93 para las transiciones 2017 a 2018, 2018 a 2019 y 2019 a 2020 respectivamente. Estas autocorrelaciones son más marcadas para el Scimago, las cuales oscilan entre 0.98 y 1 como se ve en la tabla 5, y ligeramente menores para el Qs como se aprecia en la Tabla 6, que varían de 0.96 a 0.99.

Esto puede ser indicador de que para las universidades debe haber cierta dificultad al buscar mejores posiciones en un período corto como el analizado, pero también sugiere que los criterios utilizados por este ranking tienden a ser más estables en las universidades a través del tiempo.

Entre años no consecutivos, el Scimago es el que menos variaciones presentó pues las correlaciones 2017 a 2019 y 2017 a 2020 son 0.99 y 0.97 respectivamente (5), y de 0.98 de 2018 a 2020. Las correlaciones del QS para años no consecutivos son un poco menores como se puede ver en la tabla 6. El THE fue el menos estable en el período pues estas correlaciones son apenas 0.86 para la transición 2017 a 2019 y apenas 0.8 para la transición 2017 a 2020 (Tabla 4).

Tabla 4: Autocorrelaciones para THE

	Posicion.2017. THE	Posicion.2018. THE	Posicion.2019. THE	Posicion.2020. THE
Posicion. 2017.THE	1.00	0.90	0.86	0.80
Posicion. 2018.THE	0.90	1.00	0.92	0.86
Posicion. 2019.THE	0.86	0.92	1.00	0.93
Posicion. 2020.THE	0.80	0.86	0.93	1.00

Tabla 5: Autocorrelaciones para SCI

	Posicion.2017. SCI	Posicion.2018. SCI	Posicion.2019. SCI	Posicion.2020.SCI
Posicion. 2017. SCI	1.00	1.00	0.99	0.97
Posicion. 2018. SCI	1.00	1.00	0.99	0.98

Posicion. 2019. SCI	0.99	0.99	1.00	0.99
Posicion. 2020.SCI	0.97	0.98	0.99	1.00

Tabla 6: Autocorrelaciones para Qs

	Posicion.2017. QS	Posicion.2018. QS	Posicion.2019. QS	Posicion.2020.QS
Posicion. 2017.QS	1.00	0.96	0.94	0.94
Posicion. 2018.QS	0.96	1.00	0.97	0.96
Posicion. 2019.QS	0.94	0.97	1.00	0.99
Posicion. 2020.QS	0.94	0.96	0.99	1.00 fd f

### Clasificación de universidades por dos índices con criterios conjuntos de los tres rankings

La idea aquí es construir una tipología de universidades basada en criterios conjuntos de los tres rankings en dos etapas: la primera que consiste en construir unos grupos de universidades parecidas entre sí, y tales que entre dichos grupos hay las mayores diferencias posibles. Este agrupamiento constituye el primer índice. La segunda etapa consiste en asignar un ranking a las universidades dentro de cada grupo de acuerdo con el criterio de en el que mejor desempeño tiene el grupo, con lo que se obtiene el segundo índice para la clasificación.

De esta manera, el ranking propuesto es bidimensional: con el primer índice se identifica el grupo al que pertenece una institución y con el segundo se la clasifica dentro de su grupo. Este ranking bidimensional tiene en cuenta criterios combinados de los tres rankings y por tanto muestra cualidades de las universidades dentro de los grupos.

El primer índice para el agrupamiento de la primera etapa, se construyó a partir de una tabla de promedios anuales de los puntajes de las universidades en los criterios de los tres rankings, la cual sintetiza la información de dichos criterios durante los cuatro años.

Aunque por tratarse de una tabla de promedios de los cuatro años los cuales de alguna manera enmascaran las pequeñas trayectorias de los rankings, su utilidad

puede justificarse primero en el hecho de que dichas trayectorias mostraron poca variabilidad en los cuatro años. Adicionalmente, se trata de sacar ventaja de la falta de robustez de los promedios a los valores extremos, y utilizarla como reflejo de las variaciones que hayan tenido las puntuaciones promedio de las universidades en los cuatro años en cada ranking.

La metodología utilizada para construir las tipologías se conoce como Análisis Factorial Múltiple (AFM) método que funciona en dos pasos: en el primer paso se construyen unas componentes principales (factores o dimensiones) separados para el conjunto de criterios de un ranking dado; lo que implica realizar tres análisis separados. Posteriormente, en el segundo paso, se utilizan las componentes obtenidas en el primer paso debidamente estandarizados, las cuales se utilizan como indicadores sintéticos de los rankings en un segundo Análisis de Componentes Principales, para construir un agrupamiento jerárquico o tipología de las universidades. Al final se hace una representación de los grupos sobre las primeras dos componentes del segundo análisis.

### **Construcción y tipificación de los grupos por criterios**

El agrupamiento jerárquico produce tres grupos de universidades que contienen 29, 30 y 41 universidades respectivamente (ver tablas de universidades en cada grupo). La tipificación de los grupos se hace comparando los promedios de los indicadores por grupo con los promedios de los mismos indicadores para el conjunto completo de universidades. Entonces, una diferencia positiva y suficientemente grande entre el promedio de un grupo y el promedio del conjunto de las 100 universidades, indica que el grupo se distingue considerablemente en ese criterio.

Estas diferencias se conocen como valores test (v.test) se muestran en las tablas 7, 8 y 9, junto con los promedios por grupo (Media del grupo) y los promedios del conjunto completo de universidades (media general), así como las desviaciones estándar (d.e) por grupo y para el conjunto completo, y el nivel de significancia más pequeño al que se puede rechazar la hipótesis de igualdad del promedio del grupo y el promedio del conjunto completo de universidades (p.value) .

**Grupo A: Universidades de élite.** Se caracteriza porque las universidades de este grupo tienen puntajes promedio significativamente superiores al puntaje promedio del grupo completo de universidades analizadas en 16 de criterios combinados de los rankings.

Especialmente se distingue porque en promedio, las universidades de este grupo tienen los más altos puntajes en los criterios de investigación y enseñanza del THE; en reputación entre pares académicos, alto impacto en la web y pertenencia a redes internacionales de investigación del QS; y en el número de documentos publicados

(documentos publicados por la institución en revistas indexadas en Scopus), grupos de investigación (se refiere al número de autores diferentes de una misma institución que han participado en el total de trabajos publicados) y citas de patentes del Scimago (Número de publicaciones de una institución citadas en patentes) (ver Tabla 7). Como se observa, los indicadores que distinguen el grupo apuntan tanto a las funciones misionales de las universidades, como a la productividad, presencia internacional y reconocimiento entre pares académicos. Es por tanto el grupo élite.

Las universidades de este grupo se encuentran en la Tabla 16 ordenadas por el indicador de investigación del THE (THE Inves) que es el que tiene el promedio más alto por encima de la media general del conjunto completo de universidades incluidas en el estudio.

En este grupo la universidad de Sao Paulo (Brasil) está en el primer lugar y por tanto se clasifica como A1 por estar en el grupo élite (A) y ser la primera del grupo. Su posición en el grupo se debe a que es la que tiene los mayores puntajes promedio en el periodo en los criterios de investigación y Enseñanza del THE, los mejores puntajes en reputación entre académicos, impacto en la web y participación en redes internacionales de investigación del Qs. En el segundo puesto de este grupo, por ejemplo, se encuentra la Universidad Estadual de Campiñas que tiene puntajes cercanos a la Universidad de Sao Paulo y en el tercero la Universidad Católica de Chile con puntajes cercanos a las dos anteriores, pero puntaje en el criterio de enseñanza un poco más bajo que el de aquellas.

Tabla 7: Descripción grupo A. Universidades de élite

	v.test	Media del grupo	Media general	d.e. del grupo	d.e. general	Valor p
THE.Inves.	7.68	78.20	54.10	10.55	19.96	0.00
THE.Ense.	7.02	74.34	53.19	10.87	19.17	0.00
QS.Rep..Aca.	6.55	84.85	58.76	17.11	25.34	0.00
QS.Imp..Web	6.42	89.58	67.68	12.57	21.68	0.00
QS.Red.Int..Inv.	6.22	94.78	75.43	5.22	19.80	0.00
SCI.Doc..Pub.	5.58	12667.98	5668.49	11925.21	7979.92	0.00
SCI.Citas.Paten.	5.49	0.19	0.08	0.19	0.12	0.00
SCI.Grupos.Inv.	5.47	0.20	0.09	0.18	0.12	0.00
QS.Pap..Fac.	4.82	81.87	59.43	22.49	29.61	0.00

THE.Ing..Ind.	4.24	58.41	47.42	19.89	16.47	0.00
QS.Cit..Pap.	3.51	73.41	56.80	14.39	20.09	0.00
QS.Rep..Emp.	3.48	71.24	62.40	25.72	26.18	0.00
QS.Per..Doc.. Doct	3.34	83.14	68.38	21.09	28.12	0.00
SCI. Exce..Y.Lide.	2.92	3.84	3.32	0.91	1.12	0.02
SCI.Imp..Citas	2.32	0.66	0.61	0.10	0.14	0.03
THE.Citas	2.21	61.54	53.37	16.49	23.57	0.04

Para ilustrar las ventajas de la clasificación con dos subíndices, nótese por ejemplo que la Universidad de Concepción de Chile, en el puesto A24 había ocupado los puestos 13, 14, 15 y 12 según el Qs, los puestos 13, 17, 46 y 48 en el THE, y el puesto 30 durante los cuatro años según el Scimago. Su posición en la clasificación de dos subíndices refleja esta evolución durante el período y resalta la variedad de criterios de los tres rankings.

**Grupo B. Universidades con presencia internacional.** (Número 2 en el gráfico). En este grupo predominan los altos promedios en seis indicadores del Scimago: colaboración internacional, excelencia en citas, publicaciones de alta calidad, impacto en citas, excelencia y liderazgo e impacto tecnológico. También sobresa el promedio de este grupo en el número de citas y personal internacional del THE (ver Tabla 8). Sin embargo, este grupo tiene muy por debajo del promedio general los indicadores de enseñanza e investigación del THE, criterios que distinguieron muy bien las universidades de élite, así como los puntajes de los criterios de impacto en la web y personal docente con doctorado del Qs, y el de Liderazgo del Scimago. El grupo, como se observa, está dominado por indicadores del Scimago lo que significa en primer lugar, que las universidades de este grupo sobresalen del conjunto completo por sus buenos puntajes en los principales indicadores del Scimago, pero también que los criterios del Scimago miden aspectos específicos que no están entre los evaluados por los otros dos rankings. Por otra parte, el grupo muestra ciertas debilidades en lo referente a la enseñanza de THE, impacto en la web y Personal docente con doctorado de Qs, Liderazgo, grupos de investigación y documentos publicados de Scimago, entre otros.

Las universidades de este grupo se encuentran en la Tabla 17 ordenadas por el indicador de colaboración internacional del Scimago (SCI Col..Int.). Sobresale el hecho de que el promedio más grande en colaboración internacional en el Grupo élite es 58.75 de la Universidad Federal de Rio de Janeiro, cercano al de la universidad austral de Chile 57.54 en el Grupo 2, pero lejos del mejor promedio del mismo grupo (84.51) de la universidad San Francisco de Quito.



Tabla 8: Descripción grupo B. Universidades con presencia internacional

	v.test	Media del grupo	Media general	D.e. del grupo	D.e. general general	Valor p
SCI.Col..Int.	6.16	54.69	40.06	12.14	15.48	0.00
THE.Citas	5.54	73.43	53.37	16.75	23.57	0.00
SCI.Exce..Citas	5.07	12.00	9.15	3.90	3.66	0.00
THE.Pers..Inter.	5.03	63.84	48.13	16.84	20.33	0.00
SCI.Pub..Alta Cal.	4.12	42.74	36.33	9.46	10.12	0.00
SCI.Imp..Citas	3.34	0.68	0.61	0.13	0.14	0.00
QS.Cit..Pap.	3.09	71.94	62.40	17.74	20.09	0.00
SCI.Exce..Y.Lide.	2.89	3.82	3.32	1.06	1.12	0.00
SCI.Imp..Tecn.	2.45	0.69	0.59	0.39	0.28	0.01
QS.Est.Fac.	-1.96	48.09	53.55	16.40	18.14	0.05
SCI.Citas.Paten.	-2.18	0.04	0.08	0.03	0.12	0.03
SCI.Liderazgo	-2.32	55.68	57.90	8.22	6.23	0.02
THE.Ing..Ind.	-2.49	41.12	47.42	11.69	16.47	0.01
QS.Pap..Fac.	-2.66	47.33	59.43	27.92	29.61	0.01
SCI.Doc..Pub.	-2.83	2203.78	5668.49	1076.08		0.00
SCI.Grupos.Inv.	-3.15	0.03	0.09	0.02	0.12	0.00
THE.Inves.	-3.41	43.66	54.10	11.54	19.96	0.00
THE.Ense.	-4.30	40.54	53.19	12.84	19.17	0.00
QS.Imp..Web	-4.35	53.20	67.68	16.43	21.68	0.00
QS.Per..Doc..Doct	-4.74	47.94	68.38	23.73	28.12	0.00

**Grupo C. Universidades que no destacan en el contexto evaluado.** (Número 1 en el gráfico). En este grupo las universidades tienen todos los promedios de los indicadores por debajo del conjunto total de universidades, y en este sentido tienden a ser lo opuesto de las del grupo élite. Tiene extremadamente bajos los promedios de los indicadores de citación tanto de THE como de Qs, así como el de publicaciones

de alta calidad y de impacto de citas de Scimago (Ver Tabla 9).

Al respecto conviene aclarar que el hecho de que los promedios de los indicadores del grupo no superen el promedio de ninguno de los promedios del conjunto completo de universidades, indica que las universidades de este grupo no destacan en estos indicadores, pero no indica que éstas no puedan destacar en indicadores no medidos por estos tres rankings.

Las universidades de este grupo se encuentran en la Tabla 18 ordenadas por el indicador de Artículos publicados por institución del Qs (QS Pap..Fac).

Tabla 9: Descripción grupo C. Universidades no destacadas

	v.test	Media del grupo	media general	d.e. del grupo	d.e. general	Valor p
QS.Est..Fac.	1.96	57.85	53.55	17.93	18.14	0.05
QS.Pap..Fac.	-1.97	52.41	59.43	26.42	29.61	0.05
SCI.Grupos.Inv.	-2.11	0.06	0.09	0.04	0.12	0.03
THE.Ense.	-2.47	47.49	53.19	15.03	19.17	0.01
SCI.Doc..Pub.	-2.51	3252.78	5668.49	2146.39	7979.92	0.01
SCI.Citas.Paten.	-3.03	0.03	0.08	0.02	0.12	0.00
QS.Rep..Emp.	-3.31	46.34	56.80	21.73	26.18	0.00
THE.Inves.	-3.91	44.70	54.10	14.72	19.96	0.00
SCI.Imp..Tecn.	-3.95	0.45	0.59	0.17	0.28	0.00
SCI.Col..Int.	-4.67	31.34	40.06	12.24	15.48	0.00
QS.Red.Int..Inv.	-4.90	63.73	75.43	18.96	19.80	0.00
QS.Rep..Aca.	-5.15	43.03	58.76	18.35	25.34	0.00
SCI.Exce..Citas	-5.18	6.87	9.15	2.41	3.66	0.00
SCI.Imp..Citas	-5.25	0.52	0.61	0.12	0.14	0.00
SCI.Exce..Y.Lide.	-5.39	2.60	3.32	0.87	1.12	0.00
SCI.Pub..Alta. Cal.	-5.74	29.33	36.33	7.63	10.12	0.00
THE.Pers..Inter.	-5.84	33.83	48.13	11.79	20.33	0.00
QS.Cit..Pap.	-6.10	47.64	62.40	15.42	20.09	0.00
THE.Citas	-7.20	32.91	53.37	14.02	23.57	0.00

Los grupos descritos anteriormente se encuentran representados en la Figura 3 sobre los dos primeros factores del AFM. El grupo A representado con el número 3, el

grupo B con el número 2 y el grupo C con el número 1 en el gráfico.

El primer Factor (horizontal en la gráfica) se denominó genéricamente como indicador de investigación y enseñanza (I+E); en la zona de valores positivos de éste factor se posicionan universidades que tienen los mejores puntajes en estos criterios del THE mientras que las universidades que se encuentran en la zona de valores negativos de este mismo factor son las que tienen los menores puntajes en estos indicadores dentro del grupo correspondiente.

El segundo Factor es indicador genérico de Colaboración internacional y Citas de Excelencia (CI+CE); en su zona de valores positivos se posicionan universidades que se distinguen por sus altos puntajes en estos criterios del Scimago mientras que aquellas universidades que posicionan en sus valores negativos son aquellas que puntúan muy bajito en estos mismos criterios.

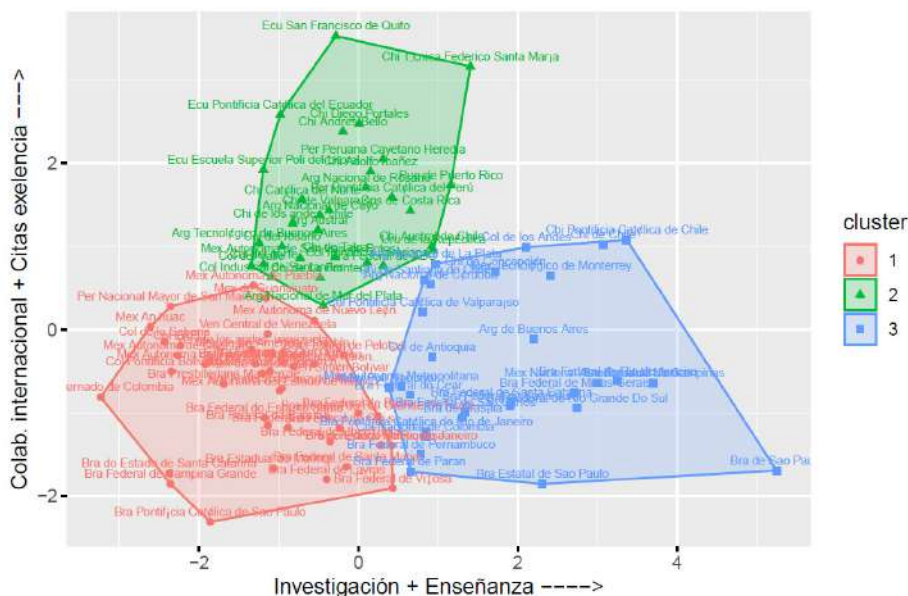


Figura 3: Tres grupos de universidades enriquecidos

## Conclusiones

### En cuanto a Consistencia

Los datos muestran evidencia de que hay inconsistencias entre las clasificaciones que producen los tres rankings, especialmente en las posiciones lejanas a las primeras, con cierta tendencia a que entre más lejanas mayor inconsistencia. Esto

puede ser indicador de que las universidades de punta se distinguen a la luz de varios de los criterios utilizados en diferentes rankings, es decir tienen buenas cualidades desde varios puntos de vista, mientras que las demás solo se distinguen respecto a algunos de los criterios de alguno(s) de los rankings, o simplemente no sobresalen en ninguno de éstos. El hecho también confirma hasta cierto punto que los modelos de universidad de élite utilizados en cada ranking obedecen a criterios que no reflejan adecuadamente o de manera integral las funciones misionales de las universidades

#### *En cuanto a la clasificación con dos subíndices*

La clasificación con dos subíndices permitió distinguir inicialmente grupos de universidades con características similares tipificadas por criterios de más de un ranking, con lo cual se obtiene una primera distinción cualificada o integral. La clasificación o ranking dentro de los grupos permitió distinguir las mejores universidades dentro de cada grupo y cualificarlas con los criterios combinados de los tres rankings, clasificación que resulta un poco más objetiva que las producidas por los tres rankings por separado.

La clasificación a dos índices también permite identificar oportunidades de mejora a las instituciones, especialmente aquellas que no lograron buenas posiciones ni en los grupos ni en el conjunto total de universidades.

#### *En cuanto a la periodicidad*

Dada la relativa estabilidad de las posiciones alcanzadas por las universidades de uno a otro año, si bien la medición anual se puede justificar por el seguimiento continuo de los indicadores, una clasificación objetiva y una identificación de las trayectorias puede ser más objetiva en períodos más largos.

### **Notas**

<sup>1</sup> Dr. Rer. Nat, Profesor Titular, Departamento de Estadística, Universidad Nacional de Colombia-Sede Bogotá.

<sup>2</sup> Licenciado en matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), especialista en estadística de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá y estudiante de la maestría en estadística de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Actualmente trabaja como docente del área de ciencias básicas de la Fundación universitaria Minuto de Dios (Colombia).

### **Referencias bibliográficas**

Hazelkorn, E. (2014). University Rankings Schizophrenia? Europe Impact Study. *University World News*, 343.

Kehm, B. (2014). Global University Rankings, Impacts and Unintended Side Effects. *European Journal of Education*, 49, 102-120.

Marginson, S. (2014). University Rankings and Social Science. *European Journal of Education*,

49, 45–59.

Ordorika, I. (2015). Rankings Universitarios. *Revista de La Educación Superior*, 44, 7-19.

QS, c. (2022). *QS Latin America University Rankings 2022*. Obtenido de:

<https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2022>

QS, r. (s.f.). *QS World University Rankings - Metodología*. Obtenido de <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>

SCI, c. (2020). *SIR IBER Report 2020*. Obtenido de <https://www.scimagoir.com/>

Scimago, r. I. (s.f.). *Metodología de clasificación*. Obtenido de:

<https://www.scimagoir.com/methodology.php>

THE, c. (2022). *World University Rankings 2022*. Obtenido de:

[https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2022/world-ranking#!/page/0/length/25/sort\\_by/rank/sort\\_order/asc/cols/stats](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2022/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats)

THE, r. (s.f.). *THE World Reputation Rankings 2020: metodología*. Obtenido de:

<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-reputation-rankings-2020-methodology>

Usher, A., & Savino, M. (2006). Estudio Global de los rankings universitarios. *Calidad en la educación*, 2, 33-53.

## Anexo Descripción de los rankings

### Scimago Institutions Ranking (SCI)

Los Criterios con los que se mide este ranking son:

#### Indicadores de investigación

**Documentos publicados (Doc Pub 8%)**: Es el número total de documentos publicados por la institución en revistas indexadas en Scopus; **Colaboración internacional (Col Int 2%)**: Es el porcentaje de publicaciones de una institución donde la afiliación institucional de los autores corresponde a instituciones diferentes y, al menos una de ellas, es de un país distinto; **Impacto citas, (Imp Citas 13%)**: Es un indicador que se realiza con base en el impacto promedio de citas de la producción mundial. Los valores expresados en números decimales toman como punto central la media mundial de impacto (1). Así, si una institución tiene un valor de 0,8 quiere decir que su producción se cita un 20% por debajo del promedio mundial. Por el contrario, una institución que tiene un valor de 1,3 significa que su producción se cita un 30% por encima del promedio mundial de citación; **Publicaciones de alta calidad (Pub Alta Cal 2%)**: Porcentaje de artículos de una institución publicados en las revistas que se ubican en el 25% más alto de cada categoría de conocimiento según el indicador establecido en el SCImago Journal Rank; **Excelencia citas (Exce Citas 2%)**: Porcentaje de la producción científica de una institución que se encuentra dentro del 10% de trabajos más citados en su respectivo campo científico; **Liderazgo**

**(Liderazgo 5%)**: Porcentaje de trabajos publicados por una institución cuyo investigador principal pertenece a esa institución.; **Excelencia y liderazgo (Exce Y Lide 13%)**: Porcentaje de producción de una institución cuyo autor de correspondencia pertenece a esa institución y además se encuentra dentro del 10% de trabajos más citados en su categoría de conocimiento; **Grupos de investigación (Grupos Inv 5%)**: Representa el número de autores diferentes de una misma institución que han participado en el total de trabajos publicados.

### Indicadores de Innovación

**Citas patentes (Citas Paten 25%)**: Número de publicaciones de una institución citadas en patentes; **Impacto tecnológico (Imp Tecn 5%)**: Porcentaje de publicaciones de una institución citadas en patentes. Este porcentaje se calcula únicamente considerando el total de publicaciones de las áreas citadas en patentes.

### Indicadores de Impacto Social

Estos no se incluyeron en el análisis porque el indicador se encuentra como parte del Qs.

**Enlaces de dominio**: Número de enlaces entrantes al dominio de una institución de acuerdo con Ahrefs. (15%); **Web size (WS) (5%)**: Número de páginas web asociadas a la URL de la institución de acuerdo con la información de Google. No obstante, estos dos criterios son incluidos también en el ranking Qs y por eso no se incluyen como parte de este ranking.

### Ranking de universidades QS

Criterios utilizados por el Qs **Reputación entre académicos (Repu Aca 30%)**: Medida basada en las percepciones de académicos de todo el mundo sobre la calidad de la enseñanza y la investigación en las universidades. **Reputación entre empleadores (Repu Emp 20%)**: Medida basada en la percepción de los empleadores acerca de aquellas instituciones de las cuales obtienen los graduados más competentes e innovadores. Este indicador al igual que el de reputación entre académicos, son obtenidos mediante una encuesta anual realizada por QS. **Estudiantes por facultad (Estu Fac 10%)**: Es la proporción de profesores por estudiante. **Personal docente con doctorado (Per Doc Doct 10%)**: Evalúa la calidad de la formación académica, por medio de la proporción de docentes de una universidad que han alcanzado el nivel educativo más alto en su área de conocimiento. **Red internacional de investigación (Red.Int Inv 10%)**: Pretende evaluar el grado de apertura internacional de las instituciones en términos de la colaboración en investigación de una institución con otras instituciones en el mundo. **Citaciones por publicación (Cit Publi 10%)**: Esta relación mide el número promedio de citas obtenidas por publicación, y es una estimación del impacto y la calidad del trabajo científico. Para su cálculo sólo se tienen en cuenta universidades con más de 100 artículos en los últimos cinco años. **Artículos por**

**Facultad (Arti Fac 5%)** Este indicador busca determinar el número promedio de publicaciones científicas (papers) producidas por la institución, con el cual se evalúa la productividad en investigación de las instituciones. **Impacto web (Imp Web 5%)**: Este indicador busca evaluar la efectividad con la que las instituciones están haciendo uso de las nuevas tecnologías, este indicador se obtiene de Webometrics.

### THE (Times Higher Education)

Criterios utilizados por el THE. **Enseñanza (Enseñanza 30%)**, Entorno de aprendizaje medido a través de una encuesta de reputación, la tasa de docentes por estudiante, proporción de doctorandos por graduandos de pregrado, proporción de doctorados concedidos por personal académico y los ingresos institucionales con respecto al personal académico. **Investigación (Investigación 30%)**, medida por una encuesta de reputación, ingresos para investigación y productividad. **Citaciones (Citas 30%)**, Influencia de la investigación medida a través del número de citas de una institución hechas por otros autores. **Perspectiva internacional (Pers Inter 7.5%)** Proporción de estudiantes y docentes internacionales y **colaboración internacional Ingreso por la industria (Ing Ind 5%)**. Transferencia de conocimiento medida a través de los ingresos para investigación que provienen de la industria.

### Anexos Tablas

Tabla 10: Correlaciones entre puntajes y posiciones 2017

	Posicion. QS	Puntaje. QS	Posicion. THE	Puntaje. THE	Posicion. SCI	Puntaje. SCI
Posicion. QS	1.00	-0.97	0.72	-0.70	0.31	-0.42
Puntaje. QS	-0.97	1.00	-0.74	0.75	-0.39	0.52
Posicion. THE	0.72	-0.74	1.00	-0.90	0.46	-0.53
Puntaje. THE	-0.70	0.75	-0.90	1.00	-0.50	0.62
Posicion. SCI	0.31	-0.39	0.46	-0.50	1.00	-0.94
Puntaje. SCI	-0.42	0.52	-0.53	0.62	-0.94	1.00

Tabla 11: Correlaciones entre puntajes y posiciones 2018

	Posicion. QS	Puntaje. QS	Posicion. THE	Puntaje. THE	Posicion. SCI	Puntaje. SCI
Posicion. QS	1.00	-0.96	0.72	-0.71	0.32	-0.44
Puntaje. QS	-0.96	1.00	-0.75	0.77	-0.41	0.55
Posicion. THE	0.72	-0.75	1.00	-0.98	0.59	-0.64
Puntaje. THE	-0.71	0.77	-0.98	1.00	-0.59	0.68
Posicion. SCI	0.32	-0.41	0.59	-0.59	1.00	-0.94
Puntaje. SCI	-0.44	0.55	-0.64	0.68	-0.94	1.00

Tabla 12: Correlaciones entre puntajes y posiciones 2019

	Posicion. QS	Puntaje. QS	Posicion. THE	Puntaje. THE	Posicion. SCI	Puntaje. SCI
Posicion. QS	1.00	-0.94	0.65	-0.68	0.33	-0.42
Puntaje. QS	-0.94	1.00	-0.70	0.76	-0.42	0.55
Posicion. THE	0.65	-0.70	1.00	-0.98	0.56	-0.62
Puntaje. THE	-0.68	0.76	-0.98	1.00	-0.58	0.67
Posicion. SCI	0.33	-0.42	0.56	-0.58	1.00	-0.94
Puntaje. SCI	-0.42	0.55	-0.62	0.67	-0.94	1.00



## Anexo figuras

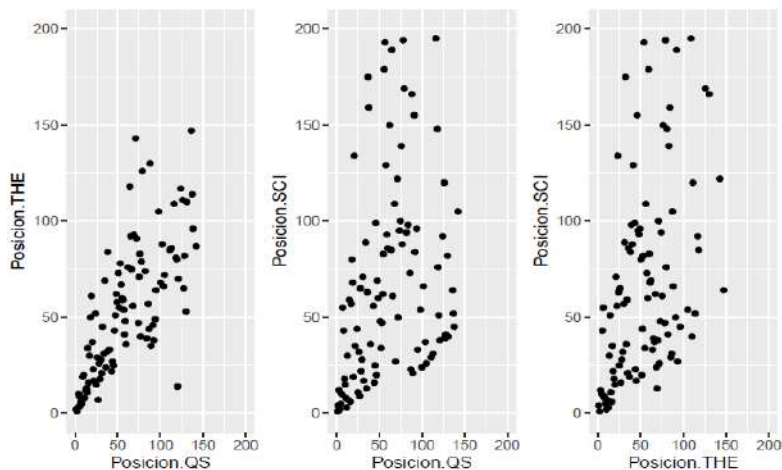


Figure 3: Correlaciones entre posiciones y puntajes 2017

Figura 4: Correlaciones entre posiciones y puntajes 2017

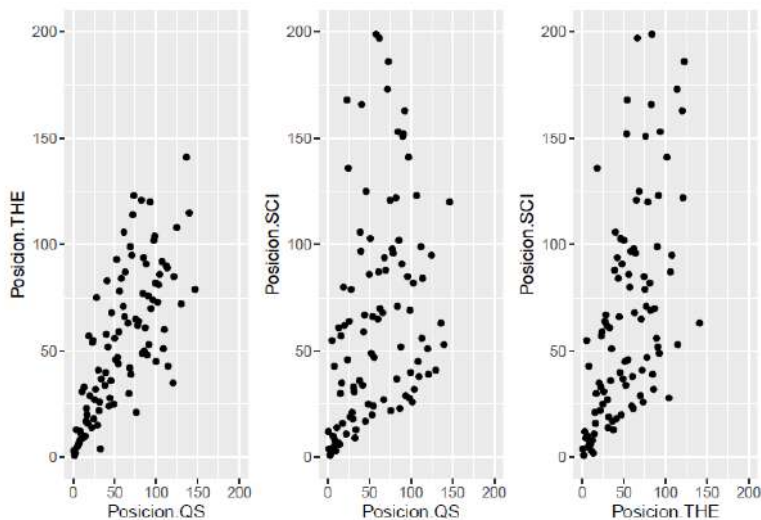


Figura 5: Correlaciones entre posiciones y puntajes 2018

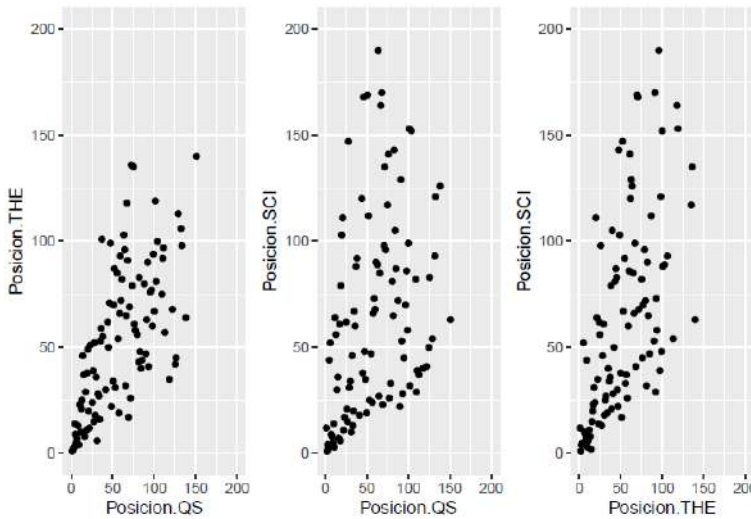


Figura 6: Correlaciones entre posiciones y puntajes 2019

**Estadísticas básicas de las distribuciones de los rankings**

Tabla 13: Estadísticas básicas de los tres rankings, año 2017

Posicion.QS	Posicion.THE	Posicion.SCI
Min.: 1.00	Min. : 1.00	Min. : 1.00
1st Qu.: 26.75	1st Qu.: 25.75	1st Qu.: 26.75
Median: 56.25	Median: 51.55	Median: 55.50
Mean: 61.32	Mean: 54.36	Mean: 66.80
3rd Qu.: 91.25	3rd Qu.: 78.25	3rd Qu.: 93.25
Max.: 142.00	Max.: 147.00	Max.: 195.00

Tabla 14: Estadísticas básicas de los tres rankings, año 2018

Posicion.QS	Posicion.THE	Posicion.SCI
Min.: 1.00	Min. : 1.00	Min. : 1.00
1st Qu.: 26.75	1st Qu.: 26.75	1st Qu.: 26.75

Median: 57.00	Median: 52.50	Median: 56.50
Mean: 59.75	Mean: 54.52	Mean: 68.66
3rd Qu.: 89.25	3rd Qu.: 79.50	3rd Qu.: 96.25
Max.: 147.00	Max.: 141.00	Max.: 222.00

Tabla 15: Estadísticas básicas de los tres rankings, año 2019

Posicion.QS	Posicion.THE	Posicion.SCI
Min.: 1.00	Min.: 1.00	Min.: 1.00
1st Qu.: 26.75	1st Qu.: 25.75	1st Qu.: 26.75
Median: 57.50	Median: 51.50	Median: 57.00
Mean: 59.37	Mean: 54.21	Mean: 67.13
3rd Qu.: 88.50	3rd Qu.: 79.25	3rd Qu.: 93.75
Max.: 151.00	Max.: 140.00	Max.: 219.00

### Universidades contenidas en cada grupo

Tabla 16: Grupo A: Universidades de élite

	QS Pap.. Fac.	SCI Grupos.Inv.	QS Imp.. Web	SCI Doc.. Pub.	THE Ense.
Bra de Sao Paulo	96.90	91.15	100.00	100.00	99.97
Bra Estadual de Campinas	96.12	91.28	99.95	100.00	99.38
Chi Pontificia Católica de Chile	94.60	75.20	100.00	92.85	99.40
Bra Estatal de Sao Paulo	90.53	90.05	87.67	99.78	97.10
Bra Federal de Rio de Janeiro	88.65	79.83	99.60	99.55	99.62
Chi de Chile	88.20	75.42	100.00	99.95	99.72
Mex Tecnológico de Monterrey	87.47	76.30	94.67	64.88	91.88
Bra Federal de Sao Paulo	84.58	92.53	56.55	78.42	89.92
Bra Federal de Minas Gerais	84.45	86.40	91.90	98.03	98.72

Mex Nacional Autonoma de Mexico	84.10	74.72	100.00	100.00	99.72
Arg de Buenos Aires	83.38	88.68	100.00	99.45	99.60
Col de los Andes	82.30	75.47	99.55	94.60	94.08
Bra Federal do Rio Grande Do Sul	80.85	77.10	91.08	99.65	99.28
Col Nacional de Colombia	80.33	69.67	99.88	98.15	97.18
Bra de Brasjlia	78.42	79.28	84.28	98.40	96.35
Bra Federal de Sao Carlos	78.33	80.33	58.45	77.15	93.92
Bra Federal de Santa Catarina	77.35	82.08	73.40	99.73	97.60
Mex Autonoma Metropolitana	76.22	61.20	80.58	84.65	82.90
Col de Antioquia	75.05	60.48	89.03	80.12	95.62
Chi de Santiago de Chile	73.00	61.83	96.03	68.35	87.10
Bra Pontificia Catolica do Rio de Janeiro	69.30	64.67	92.35	91.38	83.00
Bra Federal de Paran	67.83	70.90	58.30	97.38	97.08
Arg Nacional de La Plata	67.62	61.48	94.42	97.70	87.78
Chi de Concepciøn	67.15	50.40	82.58	89.83	97.42
Chi Pontificia Catolica de Valparajso	66.97	63.25	81.33	50.15	83.78
Arg Nacional de Córdoba	64.40	68.30	85.78	87.97	94.92
Bra Federal de Pernambuco	63.75	78.75	59.12	85.62	95.20
Mex Poli Nacional	62.50	65.60	71.90	74.38	97.75
Bra Federal do Cear	57.35	63.45	32.18	89.85	92.60

Tabla 17: Grupo B: Universidades con presencia internacional

	QS Pap.. Fac.	SCI Grupos. Inv.	QS Imp.. Web	SCI Doc.. Pub.	THE Ense.
Ecu San Francisco de Quito	84.51	21.45	92.08	95.15	56.96
Per Peruana Cayetano Heredia	72.97	14.46	99.65	48.33	56.82
Ecu Pontificia Católica del Ecuador	72.51	12.23	78.25	74.67	39.03
Chi Técnica Federico Santa María	71.57	22.74	91.55	85.08	51.38
Pue de Puerto Rico	69.62	17.55	91.45	43.20	54.52
Cos de Costa Rica	69.42	11.40	84.85	62.82	40.91
Ecu Escuela Superior Polí del Litoral	66.31	10.30	70.65	74.03	26.09
Uru de la República	63.39	10.72	72.12	31.88	47.74
Per Pontificia Católica del Perú	61.56	15.33	92.03	60.32	35.42
Chi Católica del Norte	60.10	9.03	59.15	76.70	48.11
Chi de Valparaíso	58.55	11.91	63.00	68.17	48.32
Chi Austral de Chile	57.54	10.40	70.30	73.90	48.38
Chi Andres Bello	57.03	12.11	76.17	62.42	55.89
Chi Diego Portales	53.52	15.80	99.45	72.12	44.05
Chi de La Frontera	51.05	10.09	74.72	57.45	32.64
Chi de Talca	50.64	10.05	66.53	69.50	40.09
Chi Adolfo Ibañez	50.53	13.39	75.38	88.53	45.08
Arg Nacional de Rosario	49.73	9.45	78.75	85.90	50.03
Col Pontificia Javeriana	48.46	8.93	99.05	57.10	27.31
Col del norte	47.69	8.24	48.02	77.60	27.51
Mex Autónoma de San Luis de Potosí	47.66	15.60	34.23	32.35	46.82
Col del Valle	46.73	7.09	90.07	52.35	28.31
Col del rosario	44.89	10.29	56.10	66.55	38.24

Col Industrial de Santander	44.29	7.07	68.90	46.23	25.05
Arg Nacional de Cuyo	43.94	11.19	63.02	50.65	51.79
Chi de los andes, chile	43.22	11.23	58.28	71.22	35.86
Bra Federal de ABC	42.81	16.62	68.72	53.60	49.86
Arg Austral	40.56	10.13	78.08	68.62	37.33
Arg Nacional de Mar del Plata	36.06	8.94	38.58	27.82	46.72
Arg Tecnológico de Buenos Aires	33.95	6.17	63.70	81.08	46.00

Tabla 18: Grupo C: Universidades que no destacan en los criterios analizados

	QS Pap.. Fac.	SCI Grupos.Inv.	QS Imp.. Web	SCI Doc.. Pub.	THE Ense.
Bra Federal de Lavras	99.72	0.08	56.10	4489.25	64.62
Bra Federal de Viçosa	99.60	0.14	72.12	7478.25	77.43
Bra Federal de Santa Maria	90.95	0.14	74.10	7475.25	64.58
Bra Estadual de Maring.	86.80	0.10	76.38	5266.50	49.97
Bra Federal de Pelotas	84.67	0.08	63.85	4944.50	44.67
Bra Federal do Rio Grande Do Norte	84.28	0.13	85.08	6286.50	58.60
Bra Federal de Itajub	82.92	0.02	38.52	1325.25	34.12
Ven Simón Bolívar	81.95	0.03	57.15	1432.25	60.50
Bra Federal de Uberlândia	75.65	0.09	65.25	4763.00	63.90
Bra Federal do Espírito Santo	74.40	0.08	62.35	4537.50	32.10
Bra do Estado do Rio de Janeiro	74.35	0.11	87.80	7004.25	77.47
Bra Federal de Campina Grande	74.03	0.06	65.55	3378.25	30.00
Bra Federal Fluminense	73.90	0.13	97.88	7911.50	63.07
Bra Federal de Ouro Preto	73.08	0.04	49.42	2174.75	45.80
Bra Federal de Bahia	72.15	0.12	91.97	6111.25	61.90

Una clasificación integral de universidades latinoamericanas

Bra Federal da Paraíba	63.23	0.11	67.38	5528.25	41.73
Bra Federal de Juiz de Fora	61.90	0.07	49.02	3989.25	47.55
Bra do Estado de Santa Catarina	61.38	0.05	51.00	2719.25	41.90
Bra Federal de Goiás	60.17	0.11	87.97	5605.00	53.42
Mex de Guanajuato	54.38	0.04	45.50	2493.75	33.75
Col EAFIT	53.70	0.01	52.67	817.00	24.25
Bra Federal do Par.	48.45	0.10	81.75	4403.50	53.15
Bra Pontifícia Católica do Paran.	46.73	0.04	65.08	2110.50	53.95
Mex Autónoma de Baja California	46.62	0.03	54.90	1798.50	31.02
Mex de las Americas Puebla	41.23	0.01	53.12	635.50	50.80
Cub de la Habana	33.75	0.03	49.23	1568.75	76.62
Col Externado de Colombia	33.48	0.02	35.97	903.00	26.27
Bra Presbiteriana Mackenzie	33.08	0.02	53.08	928.50	43.70
Mex Autónoma de Querétaro	31.68	0.03	44.75	1349.00	32.08
Mex Autónoma de Puebla	30.35	0.05	58.42	3464.50	34.73
Mex Autónoma de Nuevo León	27.77	0.08	75.72	3810.75	39.05
Arg Nacional de Tucumán	27.20	0.03	28.42	1566.25	67.85
Ven de los andes, venezuela	24.02	0.03	72.65	1283.00	53.62
Col de la Sabana	22.30	0.02	32.12	754.50	36.73
Col Pontificia Bolivariana	21.38	0.02	66.08	1126.00	33.10
Ven Central de Venezuela	18.15	0.04	58.88	2053.50	45.38
Bra Pontifícia Católica de Sao Paulo	18.10	0.02	70.38	821.00	57.62
Mex An huac	18.00	0.03	25.20	1932.25	27.05

Mex Autonoma del Estado de Mexico	17.80	0.04	73.45	2006.25	54.05
Per Nacional Mayor de San Marcos	13.50	0.03	83.83	1337.50	20.25
Mex de Guadalajara	11.88	0.07	94.55	3780.50	38.62

### Anexo acrónimos utilizados para las variables

Tabla 19: Acrónimos utilizados para las variables en los gráficos y tablas

QS		THE		SCIMAGO	
Indicador	Abreviatura	Indicador	Abreviatura	Indicador	Abreviatura
Posición	Pos.QS	Posición	Pos.THE	Posición	Pos.SCI
Puntuación general	QS	Puntuación general	THE	Puntuación general	SCI
Reputación académica	Repu.Aca	Citas	Citas	Documentos publicados	Doc. Pub
Reputación del empleador	Repu.Emp	Ingreso a la industria	Ing.Ind	Colaboración internacional	Col.Int
Estudiantes por facultad	Estu.Fac	Perspectiva internacional	Pers.Inter	Impacto citas	Imp.Citas
Citaciones por publicación	Cit.Publi	Investigación	Investigación	Publicaciones de alta calidad	Pub. Alta.Cal
Artículos por Facultad	Arti.Fac	Enseñanza	Enseñanza	Excelencia citas	Exce.Citas
Red internacional de investigación	Red.Int.Inv			Liderazgo	Liderazgo



## Un recorrido posible por el *Plan FinEs 2 Trayecto Primaria* Habitando los intersticios de la Educación Social *entre* la(s) realidad(es) y la utopía

Brian Kelly <sup>1</sup>  
Magalí Villarreal<sup>2</sup>

### Resumen

El presente trabajo, enmarcado desde la cátedra de Pedagogía Social, correspondiente a la carrera de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), pretende realizar un recorrido por el *Plan FinEs 2 Trayecto Primaria* desde una metodología de investigación sustentada en la Extensión Crítica y la Sistematización de Experiencias. Por un lado, esto significa objetivar las vivencias que nos atravesaron en ese proceso, analizándolas desde la Educación Social (ES) como política educativa más allá de la escuela ocupada en devolver a lxs sujetxs el derecho de leer y escribir. Por el otro, implica generar antecedentes en el campo específico de la Pedagogía Social (PS), visibilizando sus dimensiones en cuanto a los grados de formalización y desde allí problematizar el rol del Estado. Como sujetxs partícipes de la formación académica, consideramos fundamental habitar estos espacios desde un posicionamiento comprometido y afectivo con la realidad en pos de abrazar otras formas de educación encaminadas hacia la búsqueda y consolidación de la Justicia Social.

**Palabras clave:** Educación Social; Extensión Crítica; Sistematización de Experiencias; Sujetxs Protagonistas; Política Pública

## **Abstract**

This article has been produced in the context of an academic program and intends to explore the device Plan FinEs 2 Trayecto Primaria from a perspective that involves Critical Extension and Experience Systematization. The paradigm of Social Education is used to report on the personal insights that the process triggered in regard to literacy as a human right, as well as to analyze the role of the State in this matter. As participants of academic life, we believe it is important to dwell in these environments in an affective and committed way as a means to pursue social justice.

**Keywords:** Social Education; Critical Extension; Experience Systematization; Subject as Lead Actor; Public Policy

Fecha de recepción: 21/03/2022  
Fecha de evaluación: 04/04/2022  
Fecha de evaluación: 13/02/2023  
Fecha de aceptación: 26/02/2023

## Introducción

Este artículo presenta tres ejes a partir de los cuales abordaremos la experiencia del *Plan FinEs 2 Trayecto Primaria* llevado a cabo en diversos contextos de la ciudad de Mar del Plata. El primero, expone el posicionamiento epistémico-ético-político de esta experiencia de ES como una política educativa ocupada en otorgar a lxs sujetxs el derecho universal innegociable a la educación. El segundo, entrama las intencionalidades pedagógicas que sustentan el *Plan* con las narrativas de algunxs de sus protagonistas, entendiendo la urgencia que encarna devolver a aquellxs silenciadxs la posibilidad de tomar la propia voz (Úcar, 2018). El último, analiza las tres dimensiones propuestas por Sirvent (et al., 2006), a saber, la sociopolítica, institucional y del espacio de enseñanza y aprendizaje de la experiencia, problematizando su vinculación con el Estado, subrayando así los aciertos y vacíos que emergen en la cotidianeidad de la práctica y la necesidad de ser puestas en la agenda de la política pública educativa en pos de una distribución más justa de los recursos materiales y simbólicos.

Valiéndonos de la investigación (pos)cualitativa, reconocemos la importancia de contribuir a la creación de nuevos discursos que legitimen los cruces entre la pedagogía y la vida (Arfuch en Porta y Ramallo, 2021). En este contexto, la mirada (auto)biográfica autoriza los relatos en primera persona desde la implicancia en las singularidades de lxs cuerpxs y territorios. Se trata, entonces, de desplazarnos de un “Yo” empírico (St. Pierre, 2017) hacia una honestidad académica y un compromiso político-afectivo que colabore a diseccionar el status de las ciencias sociales, enraizado en los discursos que definen a “otrxs” desde lugares de poder y dominación (Mendia Azkue et al., 2014).

De esta manera, consideramos fundamental explicitar los sentidos y sentires por los cuales decidimos investigar este ámbito educativo. Somos un grupo de tres estudiantxs de la Cátedra Pedagogía Social de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNMdP, dos de lxs cuales nos desempeñamos como docentes en diversos niveles del sistema educativo (Magali en Artes Visuales y Mónica en Educación Física) y junto con Brian, nos encontramos en un proceso de co-construcción de conocimientos que nos invita a reflexionar acerca de lo que sabemos, ignoramos y deseamos gestar. La pandemia puso de relieve más que nunca las profundas desigualdades estructurales que azotan a los territorios socioculturales de alta complejidad (Úcar, 2018). Las necesidades e incertidumbres, las injusticias

y subjetividades dañadas de lxs sujetxs, donde no solo les falta el pan sino también la(s) palabra(s), se vuelven matriz vital para abrazar la educación como práctica de la libertad, entendiéndose como el primer espacio para defender la diversidad, la igualdad y la democracia (hooks<sup>3</sup> 2020). Desde esta perspectiva, emerge la inquietud y la necesidad imperiosa de investigar la *Modalidad de Plan FinEs 2 Trayecto Primaria*, como una política educativa ocupada en devolver a lxs sujetxs el derecho de aprender a leer y escribir, no desde un posicionamiento civilizatorio sino con el fin de impulsar una praxis transformadora, donde todxs lxs actorxs sean partícipes de su propia emancipación (Oyarbide, 2021).

### **Posicionamiento epistémico-ético-político de esta experiencia. Conoser desde el mundo**

Este trabajo encuentra sus bases en la perspectiva de la Extensión Crítica concebida como una praxis reflexiva, creativa, propositiva y transformadora desde un compromiso social ocupado en problematizar las condiciones materiales y simbólicas a partir de experiencias educativas situadas *en* y *desde* la comunidad (Oyarbide, 2021). Siguiendo las líneas del autor, esto significa habilitar una investigación-acción desde un posicionamiento epistémico-ético-político-estético capaz de construir conocimiento sobre nuestras prácticas, permitiéndonos derribar los muros que dividen el “adentro” y “afuera” de la Universidad, en pos de gestar una preocupación común donde los sentipensares personales se movilizan, afectan y trans-muten por la fuerza vital colectiva (Jara Holliday, 2019). De acuerdo con lo que plantea García Molina (2013), problematizar es comprometerse con “lo común”, pensando e investigando activamente con otrxs y no a otrxs, preguntándonos por las condiciones que conforman lo que somos hoy y qué resortes simbólicos y relacionales sostienen una determinada situación. En este sentido, entendemos el *Plan FinEs 2 Trayecto Primaria* como una experiencia de ES sustentada en una concepción integral que promueve la educación permanente como eje central de las prácticas socio-educativas (Sirvent et al., 2006), caracterizada por impulsar la gestación de educadorxs para el buen vivir (Weissmann, 2018; Morín, 2015). En diálogo con Nicolás Paulino, coordinador administrativo del *Plan* y docente del grupo LGBTQ+ sostiene:

Hacemos propuestas pedagógicas que parten desde las necesidades más urgentes, priorizando siempre el vínculo humanx, conocerlxs, interiorizarse en lo que les pasa. Cada día es una problemática distinta y desde allí pensamos en la educación. Se trata de estudiantxs que quizás sea la última vez que

se permitan escolarizarse y no quieren cursar en su barrio por vergüenza. (Nicolás Paulino, 2022).

Esto significa reafirmarnos como sujetxs que intervienen en la historia (Jara Holliday, 2019) donde lo subjetivo se presenta como un permanente devenir, albergando potencias de intervención y alteración de lo instituido. Se trata entonces de dar lugar a una praxis colectiva, sentipensante y situada, capaz de abrir horizontes para la transformación social-económica-ambiental, desde los cuales proponer respuestas (ins)urgentes y empoderar la fluidez de nuevos interrogantes (Oyarbide, 2021). Según Nicolás:

Para enseñar en estos contextos hace falta des-escolarizar el pensamiento. A veces solo piensan en qué pared del barrio quedarán inmortalizadx. Acá importa lo que ellxs necesitan, tramitar una libreta sanitaria, la tarjeta SUBE, hacerse un CV, preguntarles ¿de qué te ves trabajando? (Nicolás Paulino, 2022)



Centro Educativo Comunitario San Marcelino Champagnat en proyecto de articulación con la EEPA N° 741.

Desde esta perspectiva, unx alumnx se piensa así mismx cuando unx maestrx y un espacio (institución-organización) lx reciben, lx abrazan, lx nombran. No se trata de *ir*, sino de estar *allí*, reconociendo en el acompañamiento un intersticio de luz entre la vida dentro de la escuela y más allá de ella (Nicastro y Greco, 2012). En

palabras de Freire (2010), es a partir de la humildad que podemos abrazar el sueño democrático y la superación de los (pre)conceptos, permitiéndonos dialogar con lxs otrxs, dando espacio a alguien que no sea yo, me mueva y conmueva. Al respecto Natalia Puertas, también docente del *Plan* con extensión en una comunidad terapéutica, emocionada, nos dice:

Ejercemos el poder de la escuela desde un lugar amoroso. Cuando unx estudiante de la comunidad se hizo la cartuchera con retazos de tela, me dije, allí soy la escuela. (Natalia Puertas, 2022).

Entonces, resulta imprescindible hablar de amor, atreviéndonos a sentipensar el proceso educativo con nuestrx cuerpX enterx, disponiéndonx para afirmarse en el derecho de luchar. Sin dudas, enseñar implica la militancia de rechazar todo autoritarismo, asumiendo como principal irrupción de la normalización identitaria la constitución de una subjetividad basada en la escucha y respuesta a la voz del otrx, el gusto por la libertad y el riesgo de crear (Freire, 2010). Tal como sostiene el autor, el pensamiento es el resultado de un proceso de conocimiento dialéctico e históricamente determinado, siendo ante todo un acto colectivo que no puede ser exclusivo de unxs cuantxs (Freire, 1984).

Me di cuenta que la escuela es todo. Les cuento un ejemplo, tenía que llevar a uno de mis hijos al Hospital Materno y el colectivo me dejó en la otra punta, preguntando donde quedaba me mandaban de acá para allá, rebotaba como una pelota, hasta que encontré gente buena que me llevo. Ahora, no te digo que leo de corrido, pero si tengo que ir a algún lado veo las letras y me voy ubicando, ya no es estar de un lado al otro. Estoy agradecida, para mí es un orgullo. (Roxana, estudiante del ciclo de alfabetización, 2022).

Esta zona constituye la frontera entre lo que deseamos y no deseamos vivir, el intersticio (im)posible *entre* la(s) realidad(es) y la utopía, en favor de una educación que colabore a una existencia más plena (Caride Gómez, 2018), permitiendo desdibujar las marcas coloniales-moderno-capitalistas que bajo la clasificación de “ignorantes” han negado a los pueblos el derecho de expresarse, sometiéndolos a vivir en una cultura del silencio. Obligadxs a ejercer una actividad solamente física, sin ninguna posibilidad de llevar a cabo una unión dialéctica entre el trabajo de sus manos y el trabajo de la cabeza. Esto significa, des-autorizar el acto de leer (desde la reflexión crítica) como el derecho exclusivo de unxs pocxs, de aquellxs que leen y escriben las letras de la dominación, lxs que deciden qué, cómo y para quién se

debe “leer” y “escribir” el mundo (Freire, 1984).

Yo siempre tuve la idea de terminar la escuela, hice solo hasta tercer grado, pero trabajaba pintando los colectivos en la empresa 25 de mayo y no podía, después cuando me jubilé no había nada cerca. Hasta que mi señora se enteró de este lugar y me ayudó a decidirme. Ella sabe leer y escribir, me ayuda y ahora tenemos otras cosas de qué conversar. (Antonio, estudiante del ciclo de formación integral, 2022).



Tarea de Roxana, estudiante, 2022

### **El dato como verbo. Entramados vitales para una práctica-viva**

En la construcción del campo de la ES, consideramos radical las contribuciones de la filosofía freireana, así como profundizar en los aportes de la Educación Popular para las intervenciones didáctico-pedagógicas específicas (Aportes Orientativos para el trabajo con los cuadernillos, 2021) con el fin de constituir un posicionamiento en clave latinoamericana, ocupado en garantizar el acceso universal al derecho a la

educación. Esto significa abrazar una perspectiva descolonial a través de una praxis ética-crítica que busque concientizar a lxs sujetxs desde sus potencialidades y no desde sus faltas, en pos de proponer formas otras de relaciones consigo mismxs y con el mundo (Santos y Nauter de Mira, 2020).

Iba a la escuela N° 22, me sacaron mandándome a la escuela especial y como no sabía nada a los 18 también me sacaron de ahí. Después me casé y estoy tranquila, pero mi mamá antes de morir de cáncer me dijo: vos aprende a leer y escribir y acá estoy. También hago manualidades en la Sociedad los Talamos. Me gusta hacer cosas, cosas, cosas. (Romina, estudiante del ciclo de alfabetización, 2022).



Dibujo de Romina, estudiante, 2022

La Modalidad del *Plan FinEs 2 Trayecto Primaria* surge y se consolida con la intención de intervenir<sup>4</sup> en zonas periféricas donde las Escuelas de Enseñanza Primaria de Adultos (EEPAs) no llegaban a ofrecer acciones educativas específicas orientadas a dar respuestas a las necesidades de alfabetización de lxs sujetxs. En este sentido, plantea la urgencia de entamar las intencionalidades pedagógicas que sustentan el *Plan* con las (auto)biografías, necesidades y demandas de lxs studentxs, planificando acciones situadas, contextualizadas y sostenidas en el tiempo (Informe sobre FinEs Trayecto Primario, 2022). La Modalidad comenzó en el 2020, en cuatro



secciones de cuatro barrios específicos (Boquerón, Colonia Barragán, Barrio el Casal y Parque Peña) extendiéndose hacia otros sectores de la ciudad. Como equipo de trabajo elegimos la experiencia que se desarrolla en el Centro Educativo Comunitario San Marcelino Champagnat en proyecto de articulación con la EEPA N° 741, y el proyecto que se desarrolla en “Casa Caracol” del Barrio Libertad en articulación con la EEPA N° 702. Allí conversamos con sus protagonistas, docentes, estudiantes y coordinadores que día a día habitan estos espacios vitales co-construyendo una cotidianeidad basada en el afecto, el compromiso y la convicción de otro mundo (im) posible.

Llegué acá por medio de la escuela N° 11 donde va mi hijo, él tiene diez años y necesita ayuda porque es hiperactivo. Entonces tomé coraje y vine a golpear las manos para poder acompañarlo. (Roxana, 2022)

De esta manera, el presente *Plan* encuentra su sustento en la producción de efectos de promoción cultural, donde la ES asume una responsabilidad plena en lo que refiere al pasaje de concepciones asistencialistas de política social hacia aquellas sostenidas en la idea de ciudadanxs sujetxs de derecho (Núñez, 1999; 2007) con el propósito de compartir, a través de propuestas críticas, motivadoras y actualizadas, contenidos que lx permitan a lxs sujetxs inscribirse en la sociedad y tomar decisiones que colaboren a la transformación de sus con-textos. El desafío consiste en acompañar la afirmación o transformación de representaciones (ideas, conceptos, juicios, sentimientos, etc.) que inciden en el conocer mediante la de-construcción de nociones y prejuicios tanto de quienes estudian como de quienes enseñan (Aportes Orientativos para el trabajo de los cuadernillos, 2021). Lxs docentes, en su rol de mediación, no solo contribuyen al acercamiento de nuevos repertorios, sino que se dejan interpelar por las experiencias de lxs studentxs.

Fui al ANSES a pedir un crédito y no sabía leer nada, tampoco podía firmar. Le dije al muchacho que me había olvidado los lentes y si podía leer lo que decía. Por suerte siempre me encontré con gente buena. Ahora puedo leer y firmar con mi nombre. Hoy me entregaron los lentes, nunca había usado. (Antonio, 2022)

La ES actúa en contextos socioculturales de alta complejidad, los cuales históricamente han sido vulnerados y silenciados por los poderes dominantes, negando su lugar como protagonistas del devenir y la transformación social (Torres Carrillo, 2014), impulsando una pedagogía *de y para* la vida sustentada en la co-responsabilidad,

donde ambas partes del proceso educativo (tecnicx-profesional y ciudadanx) se ven implicadas, otorgando a todxs lxs sujetxs partícipes de la inter-acción la posibilidad de transformar sus realidades vitales, personales y comunitarias (Úcar, 2018; flores<sup>5</sup> 2018). Este abordaje parte de la premisa de encauzar la preferencia de lxs sujetxs según las pautas culturales en el juego de lo social, aunando por una gobernabilidad en sentido educativo, en oposición al sentido político que pretende ejercer control sobre la vida de lxs otrxs a través de una educación verbalista y hueca, centrada solo en el currículo. Desde este posicionamiento, resulta fundamental dar lugar a una constelación de conocimientos, creencias, valores y símbolos descifrables por parte de la comunidad proporcionando la co-construcción de una cosmovisión que le otorgue identidad y coherencia a los sectores subalternos para que puedan ser re-creados y utilizados en su cotidianeidad (Leis como se citó en Tommasino et. al., 2018). Conversando con Victoria Dello Russo, la maestra de Ciclo de Formación Integral de la EEPA N° 741, nos cuenta:

Acá no tenemos ningunx alumnx por Proyecto, sin embargo, en otra sociedad de fomento donde doy clases, hay una chica que trabaja en un CAPS, entonces estamos planeando un proyecto orientado a todo lo que es salud, Covid, vacunas. (Victoria Dello Russo, 2022).

Tal como expresa Vasilachis de Gialdino (2018) esta perspectiva encuentra su sustento en la conformación de espacios que posibiliten la construcción y el desarrollo de conocimientos, valorando e integrando los saberes e intereses populares en diálogo con los saberes científicos, permitiendo ampliar los repertorios culturales y la posibilidad de inserción al mundo del trabajo de las personas adultas mediante el delineamiento de trayectorias formativas continuas, organizando los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que permitan la finalización, certificación y acreditación de los estudios primarios (Aportes Orientativos para el trabajo con los cuadernillos, 2021). Esto nos convoca a la elaboración de nuevos lenguajes capaces de ayudarnos a des-naturalizar la dependencia epistemológica que reduce a lx sujetx a una sola definición, disolviéndolo en estructuras formales, herencias transmitidas como destino obligado, explicaciones fragmentadas y saberes hegemónicos (García Molina, 2013).

Enseñamos cómo utilizar un cajero y el celular, por ejemplo, instalamos whatsapp. También trabajamos sumas y restas. Leemos y analizamos cuentos. Ahora estamos revisando los hábitos de consumo alimenticios, en qué

consiste una dieta equilibrada y saludable, como armar los platos, la importancia de las legumbres y el agua. (Victoria Dello Russo, 2022)

En esta línea, entendemos la educación como una invitación donde lxs sujetxs pueden comenzar o continuar su trayectoria escolar desde donde la hayan dejado. Desde el *Plan FinEs*, se asume el compromiso de gestar procesos educativos tendientes a contribuir, con *voluntad inequívoca*, a la concreción de acciones socio-educativas capaces de favorecer el desarrollo integral de las personas y la calidad de vida en toda su diversidad (Caride Gómez, 2004). Al respecto, Sandra Cecchini, docente de la EEPA N° 702, expone:

Generamos propuestas pedagógicas atendiendo las características propias de la comunidad transmigrante. Dos veces por semana voy a sus casas, les dejo los módulos y es un tiempo para charlar, explicar temas y compartir la vida, tienen experiencias de vida muy duras relacionadas con la prostitución y la droga. (Sandra Cecchini, 2022).



Casa Caracol, Barrio Libertad, en articulación con la EEPA N° 702.

Caminar el barrio, conversar sobre las problemáticas situadas, generar redes, partir de la trayectoria y las necesidades son algunas de las estrategias comprometidas que sostienen lxs educadorxs desde un rol democrático, donde los saberes y sentimientos de los sectores populares, son premisa fundamental para un proceso educativo sustentado en una comunicación dialógica (Freire en Tommasino et al., 2018). La vida cotidiana es el espacio donde nos agenciamos, entramando la complejidad, contradicciones y conflictos que suponen los procesos sociales y, por tanto, educativos, donde se vuelve imperiosa la necesidad del ejercicio de la reflexión (Montesinos, 2021) reivindicando la ternura y la esperanza desde una práctica transformadora donde resulta vital asumir que lo personal es pedagógico (flores, 2019).

La semana que viene hacemos una salida de campo. Vamos a recorrer el barrio para intentar sumar matrícula. La gente necesita y muchas veces no sabe que existe este lugar. Vamos casa por casa, almacenes, comedores, centros de jubilados. Una vez que se animan empiezan, no importan si trabajan o tienen hijxs y por eso se complica, somos flexibles, lo más importante es que vengan, aunque sea un ratito. Para nosotrxs lo más importante es ayudarlx a la inserción social. (Victoria Dello Russo, 2022)



Dibujo de Romina, estudiante, 2022

### **Dimensiones del *Plan FinEs 2 Trayecto Primaria* y el rol del Estado. Un territorio de disputa entre certezas y vacíos**

Como parte de este proceso metódico de Sistematización de Experiencias consideramos fundamental utilizar el análisis de los grados de formalización expuestos por Sirvent et al. (2006) para analizar y comprender la complejidad de la Modalidad del *Plan FinEs 2 Trayecto Primaria* en relación al concepto de educación permanente. Tal como sostiene Brusilovsky (2018), este instrumento sirve como forma para organizar los servicios educativos, donde su utilidad dependerá de cada situación particular, por lo que el grado de formalización más adecuado para una actividad dependerá del público al que se dirija, los objetivos que se proponga y el contexto institucional en que se realice. En esta experiencia, si bien no se presentan grados concretos de formalización, podemos observar algunas consideraciones respecto de las dimensiones socio-política, institucional y del espacio de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la dimensión sociopolítica, la misma evidencia la relación de la experiencia educativa con el Estado, aludiendo a los marcos de las políticas públicas que regulan su funcionamiento desde diferentes lugares como el administrativo, judicial, pedagógico, etc. (Sirvent et al., 2006). En este sentido, el *Plan FinEs* encuentra sus bases a partir de cierto grado de formalización por cuanto pertenece al sistema educativo oficial, enmarcado dentro de la modalidad de adultos, la cual se encuentra regulada por la Ley Nacional de Educación (26206/06) y la Ley Provincial de Educación (13688/07). Como expresa este último en su artículo 17°:

El Estado Provincial supervisa el Sistema Educativo, garantizando el acceso a la educación mediante la creación, regulación, financiamiento y administración de los establecimientos educativos de gestión estatal. (Ley 13688/07)

En lo que respecta a la dimensión institucional la mayoría de las experiencias se desarrollan en el marco de las EEPAs, aunque muchas de ellas son llevadas a cabo más allá de la escuela en sociedades de fomento, viviendas particulares, etc. Para ello, el *Plan* propone una articulación de tres ciclos: alfabetización, formación integral y por proyectos, donde hay cierta flexibilidad en tanto:

En cuanto al calendario los ciclos a los que asistimos son como en las escuelas primarias (en el receso invernal y en el verano no hay clases). La diferencia es la gradualidad que no corresponde a una temporalidad pre de-

finida, lxs estudiantx puede estar cinco años como uno entre lxs dos definimos si está listo para avanzar o no. (Victoria Dello Russo, 2022)

Esto no implica desviarse de los contenidos y objetivos específicos para la alfabetización, formación y profesionalización, sino garantizar aprendizajes significativos y de calidad a partir de intervenciones pedagógicas específicas según las trayectorias de lxs estudiantxs. Aquí cobra una importancia sustancial la dimensión de enseñanza y aprendizaje, entendida como la posibilidad de emprender un camino enriquecedor y complejo, donde la planificación se presenta como un proceso orientado a la deconstrucción, inter-relación e integración de saberes capaz de interpelar la matriz de la escolaridad tradicional mediante la valoración de lo que lxs estudiantx sabe, conoce e ignora, otorgando posibilidades para habitar sus transformaciones (Aportes Orientativos para el trabajo con los cuadernillos, 2021).

Cuándo lxs docentxs empiezan consultan cuando tienen que entregar la primera planificación... ¿y qué contenidos doy?... En realidad, en primaria de adultos lo primero es contactar con los estudiantes, conocerlos, interiorizarte con sus problemáticas, más allá de los contenidos y de la acreditación. Hay muchas situaciones en las que tenemos que poder acompañar. (Nicolás Paulino, 2022)

Sin embargo, las relaciones entre la ES y las políticas a cargo del Estado, no solo dependen de lxs docentxs sino que se constituyen también a partir de la influencia de otrxs actorxs sociales como organizaciones gubernamentales y partidos políticos, de los cuales dependerá la aceptación de problemáticas emergentes para actuar *en* y *desde* ellas. En palabras de Úcar (2018), la ES no puede por sí sola, se necesita de políticas sociales que se ocupen de las necesidades, exigencias y problemáticas estructurales que colaboren no a “poner parches” sino a llevar a cabo acciones sostenibles en el tiempo sin perder de vista la relación indisoluble entre pedagogía y política. Según Boronat Pont (2012) estas políticas se perfilan de acuerdo a dos ejes fundamentales: la integralidad, trascendiendo el binomio focalización-universalización, para dar lugar a la identificación y acción situadas en las estrategias y no en los sujetxs; y la articulación, reclamando el trabajo conjunto de los diferentes actores. De este modo, el *Plan FinEs* se enmarca como una Política Social de provisión de un servicio universal (la educación), y a partir de allí trabaja en articulación con otras instituciones u organizaciones gubernamentales para visibilizar ciertas prácticas que pretenden legitimar los derechos de todxs lxs ciudadanxs.

Fortalecer la articulación implica superar la idea de discontinuidad entre la Primaria de Adultos y Fines Trayecto Primaria en pos de una visión del sistema educativo como un todo articulado. Además, se sugiere la tarea conjunta con otros agentes del territorio, como las secretarías de acción social de los municipios, las secretarías de las escuelas primarias, etc. (Nicolás Paulino, 2022).

Efectivamente, el Estado cumple un rol fundamental pues, tal como sostiene Arroyo (2016), es el principal actor con capacidad de intervenir en las relaciones sociales, siendo el escenario particular donde se desarrollan las disputas por la hegemonía. Por ello, resulta vital la propuesta expresada en los lineamientos del *Currículum Prioritario de la Provincia de Buenos Aires* para esta Modalidad con el fin de avanzar hacia un modelo institucional que incluya la participación democrática plena de todxs lxs participantxs y brinde herramientas idóneas para desenvolverse con apertura a la comunidad y sus problemas, reconociendo la escuela y la vida no como mundos contrapuestos sino complementarios en sus sentidos. Es necesario no perder de vista la importancia del reconocimiento y la participación política como elementos imprescindibles para la lucha contra la dominación (Burgos et al., 2008) en pos de una redistribución de los recursos materiales y simbólicos encaminados hacia la búsqueda y consolidación de la Justicia Social (Honneth y Fraser, 2006).

## Conclusiones

Sin dudas, la Sistematización de Experiencias de Extensión Universitaria implica un ejercicio de teorización desde la práctica, orientada a re-valorizar no solo las voces de los actorxs protagonistas sino las nuestras, asumiéndonos como parte de este entramado vital, histórico y situado (Jara Holliday, 2019). Esto significa empoderar un gesto que colabore a diseccionar el status de las ciencias sociales, a través de una ruptura ontológica que desplaza el *qué* al *quién* se conoce (Vasilachis de Gialdino, 2018). Desde este posicionamiento ético-político-estético, abrazamos una metodología afectiva y afectante, reivindicando la ternura y la esperanza desde una práctica transformadora que articule íntimamente a la docencia y la investigación (Manifiesto de la Universidad de Costa Rica en Jara Holliday, 2019) atreviéndonos a incluir en estos ámbitos al arte, las luchas colectivas y las disidencias. Estamos convencidxs de que no es posible imaginar otros mundos sin volver a un *punto cero* fundamental en la vulneración de los derechos universales de todxs lxs sujetxs, siendo aquí

donde la experiencia del *Plan FinEs 2 Trayecto Primaria* se vuelve un horizonte (im) posible, no sólo como un acto de conocimiento, sino como un acto político capaz de transformar a lxs sujetxs y su mundo (Freire, 1984). Sin embargo, entendemos que la ES no puede por sí sola, sino que necesita de un Estado ocupado en proponer espacios habitables y estrategias que garanticen el funcionamiento y la continuidad del *Plan* y la profesionalización de lx educadorx social.

Tal como expresa hooks (2020), estar al margen es ser parte del todo, pero estar fuera del cuerpo principal. Es saber de la existencia de un mundo en el que se trabaja siempre desde el lugar de servidumbre, pero no se puede vivir. Las vías, las villas, el basural, los descampados, las avenidas, establecen las leyes que garantizan este orden y el regreso a los bordes, proporcionando una visión del mundo desconocida para quienes trascienden la miseria material y simbólica. No deseamos desconocer estos márgenes, sino habitarlos también dentro de la investigación, asumiendo la responsabilidad de estar alerta a los dominios del privilegio epistémico (Kincheloe y McLaren, 2012), para co-componer investigaciones a favor del rescate de la experiencia, la sensibilidad, y la justicia social, como microgesto comprometido con las luchas populares, que también son las nuestras, por eso podemos estudiar en una Universidad pública, gratuita y laica.

En este sentido, indisciplinar y politizar la PS es habilitar *formas otras* de pensar, sentir, experimentar, desear, resistir y vivir (García Molina, 2013) en pos de una utopía, donde los lápices y pinceles narran otras historias desde el “Sur”, desde los márgenes al centro (hooks, 2020) escritas por niñxs, jovenxs, mujeres, ancianxs, negrxs, villerxs, feministas, lesbianas, maricas, travestis, que empoderan su voz, difuminando las líneas que contornean los bordes donde se ubica lo que no es funcional a las lógicas hegemónicas dominantes. Enseñando se aprende, aprendiendo se enseña, y en esa espiral dialógica, entendemos que el problema de lxs demás es el nuestro, salir juntxs de él es la política, salir solxs es la avaricia (LETTERA A UNA PROFESSORESSA della Scuola di Barbiana di Don Lorenzo Milani, 1967 en, Oyarbide, 2021) y nosotrxs no tenemos nada que perder, sino todo por escribir y colorear...

## Notas

<sup>1</sup> Brian Kelly ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-8623-7444> Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Estudiante avanzado de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias



de la Educación.

<sup>2</sup> Magali Ximena Villarreal. Universidad Nacional de Mar del Plata. País Argentina. Diseñadora Gráfica, Fotógrafa y profesora en Artes Visuales. Docente de nivel primario, secundario y terciario. Actriz y realizadora/directora visual de artes escénicas-plásticas. Estudiante de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, miembro del Grupo de Investigación GIFE (Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación) y del Grupo de Extensión Pedagogía Facultad de Humanidades (UNMdP).

<sup>3</sup> La autora decidió modificar su nombre original Gloria Jean Watkins por el de su abuela materna, bell hooks, expresándolo siempre en minúsculas. Con ese gesto en la escritura pretende indicar que no es importante el nombre propio o la persona individual, sino los mensajes que se transmiten y el sentido político de la lucha y el trabajo colectivo.

<sup>4</sup> Nos referimos al término “intervenir” no desde una concepción quirúrgica orientada a compensar las diferencias desde un carácter asistencialista, sino como acciones transformadoras capaces de problematizar ética-política-creativamente las estructuras hegemónicas que disputan conocimientos, donde lxs sujetxs marginadxs por las lógicas dominantes, puedan recuperar la voz que por siglos les fue negada (Úcar, 2018).

<sup>5</sup> Aquí respetamos la forma de autonombrarse de la autora. En su escrito interrupciones (2013), plantea las minúsculas en el nombre propio como una estrategia de minimización de una ficción llamada “yo”, a su vez que problematiza las convenciones gramaticales y la jerarquía de las letras mayúsculas como una forma de pugnar contra la ortodoxia que rige a la escritura (académica).

## Referencias bibliográficas

Arroyo, C. (2016). Aportes teóricos en torno al Estado y las políticas sociales. Políticas sociales, Estado y Hegemonía. En Arroyo, C. (Ed.), *Paradigmas en disputa en la política social argentina* (pp. 35-41). Espacio Editorial.

Boronat Pont, V. (2012). Políticas públicas socioeducativas. Debates y desafíos para un análisis colectivo. *Colección dossier de itinerarios del ISTLyR*, 8-17.

Brusilovsky, S. (1992). Educación No Formal ¿Una categoría significativa? En *Congreso de la Asociación de Maestros de Santa Fé*, 1-4.

Burgos, A., Gluz, N. y Karolinski, M. (2008). Las experiencias educativas de los movimientos sociales: reflexiones en torno a la construcción de autonomía. En *V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*, 1-23.

Caride Gómez, J. A. (2004). ¿Qué añade lo “social” al sustantivo “Pedagogía”? En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* N° 11, 55-85.

del Pozo Serrano, F.; Rolim de Lima Severo, J.; Mercado, G. (2021). La Pedagogía Social y la Educación Social: prácticas, formación e investigación desde la región. *Revista de Educación Social*, nº 32, 13-29. <https://www.eduso.net/res>

flores, V. (2018). *Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer*. Ediciones Bocavulvaria.

flores, v (2013) *Interrupciones: Ensayos de poética activista, Escritura, política, pedagogía*. La Mondonga Dark.

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

Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo Veintiuno editores.

García Molina, J. (2013). Indisciplinar la Pedagogía Social. Virtualidades y obstáculos. *Educación Siglo XXI*, Vol. 31 nº2, 35-56.

Honneth, A., & Fraser, N. (2006). ¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico. Ediciones Morata.

hooks, b. (2020). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.

Jara Holliday, Ó. (2019). La sistematización de experiencias: nuevas rutas para el quehacer académico en las universidades. En: Ghiso, A. (comp.) *Sistematización de prácticas y experiencias educativas* (pp. 46-52). Alcaldía de Medellín.

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

Ley Provincial de Educación N° 13.688/2007. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/consulta2007/default.cfm>

Mendía Azkue, I.; Luxán, M.; Legarreta, M.; Guzmán, G.; Zirion, I. & J. Azpiazú Carballo. (2014). *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Gipuzkoako Foru Aldundia.

Montesinos, M. P. (2021). Las prácticas profesionales en la formación en Pedagogía y Educación Social: Notas sobre la construcción de una propuesta. En *Pedagogía y Educación Social. Aportes en clave de formación y reflexión sobre las prácticas* (pp. 59-96). Lugar Editorial.

Morín, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación* - 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nueva Visión.

Nicastro y Greco. (2012). Recorridos de la subjetividad. Trayectorias en el espacio de educar entre sujetos. En *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. (pp. 57-87). Homo Sapiens.

Núñez, V. (1999). La Pedagogía Social. En *Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio* (pp. 21-64). Santillana.

Núñez, V. (2007). ¿Qué se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación? Acerca de la go-

bernabilidad. En *Propuesta Educativa*, Vol.1, n°27, 35-56. FLACSO.

Oyarbide, F. (2021). La Extensión Crítica frente a la gentrificación epistémica, y la doble exclusión. Desde el diálogo de saberes y la praxis situada como experiencias emancipadoras. En *Entreversos. El poder de los entramados narrativos para la Integración Socio-Cultural* (pp. 391-405). Editorial Universitaria.

Ramallo, F. y Porta, L. (2021). (In)visibilidades afectivas: las metodologías artísticas en la investigación narrativa (en coautoría con Luis Porta). *Revista Teías* Vol.21, n°62, 439-354 <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/47264>

Santos, K. y Levi Nauter de Mira. (2020). Paulo Freire y la educación social: apuntes para una educación transformadora. *Voces de la educación, número especial*, 89-102.

Sirvent, M. T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. En *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal* (pp. 3-21). Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

St. Pierre, E. (2017). Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23 (9), 686-698. (Video en español).

Tommasino, H. & Medina, J.M. (2018). Extensión crítica: Construcción de una universidad en contexto: sistematización de experiencias de gestión y territorio de la Universidad Nacional de Rosario. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

Torres Carrillo, A. (2014). ¿Cuál historia? En *Hacer historia desde abajo y desde el Sur*. (pp. 11-24). Ediciones desde abajo.

Úcar, X. (2018). *Pedagogía Social/Educación Social*. [https://www.researchgate.net/publication/327388001\\_Pedagogia\\_SocialEducacionsocial](https://www.researchgate.net/publication/327388001_Pedagogia_SocialEducacionsocial)

Vasilachis de Gialdino, I. (2018). Propuesta epistemológica, respuesta metodológica y desafíos analíticos. En Reyes Suárez, A., Piovani, J. I. y Potaschner, E. (Coords.), *La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales* (pp. 27-59). Teseo.

Weissmann, P. (2018) Hacia una educación por el buen vivir. Aportes desde las pedagogías críticas. Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación. CIMED-UNMDP.

## Documentos consultados

Aportes orientativos para el trabajo con los cuadernillos (2021)

Articulación entre la Escuela Primaria de Adultos y Fines 1 Trayecto Primaria (s/d)

Comunicado Fines 1 Trayecto Primaria (s/d)

Informe sobre Fines Trayecto Primaria (s/d).



## Una mirada hacia el (T)EA para educadores desde las Neurociencias

Verónica Andrea Mancini<sup>1</sup>  
Lujan Mingari<sup>2</sup>  
Soledad Mónaco<sup>3</sup>  
Ivo Redel<sup>4</sup>

### Resumen

El concepto de neurodiversidad se instala de a poco en la comunidad científica y educativa. Cuando nos referimos al autismo hablamos de una diversidad neurobiológica que acompaña a las personas a lo largo de su vida, las cuales poseen un modo diferente de ver y entender el mundo respecto de la mayoría de los individuos de desarrollo típico (neurotípicos). Este trabajo está realizado por estudiantes del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata dentro de la materia Fundamentos Biológicos de la Educación de 3º año de la carrera. El objetivo del mismo será realizar una recopilación reflexiva acerca del Trastorno o Condición (ToC) del Espectro Autista (EA), puesto que, como futuros docentes y profesionales de la educación, debemos formarnos en estos temas presentes hoy en las aulas heterogéneas; lo que favorecerá establecer programas de intervención conscientes para acompañar a las personas de manera adecuada en sus procesos de aprendizaje, escolarización y formación. Hablaremos de (ToC) EA y de autismo como espectros, lo cual refiere a un abanico de características con sus particularidades. En el trabajo realizamos cuatro divisiones centrales del tema: Primero una breve reseña histórica, como así también los criterios de diagnóstico. Segundo, orientados por los aportes más recientes de las Neurociencias, desarrollaremos brevemente qué es el autismo y por qué hablamos de (Trastorno o Condición)

del Espectro Autista. Tercero, analizaremos tres mitos que han sustentado prácticas docentes y persistido socialmente durante años. Los ejes a repensar incluyen al (T) EA vinculado con la sexualidad, la nutrición y las vacunas. En cuarto lugar, mostraremos algunas líneas de intervención, tratamientos e indicaciones que los educadores debemos tener en cuenta al momento de ejercer nuestra profesión.

**Palabras clave:** (T/C)EA; educación, neurodiversidad

### **Abstract**

The concept of neurodiversity is installed little by little in the scientific and educational community. When we refer to autism we speak of a neurobiological diversity that accompanies people throughout their lives, who have a different way of seeing and understanding the world compared to the majority of typically developing individuals (neurotypical). This work is carried out by students of the Faculty and Degree in Educational Sciences of the National University of La Plata within the subject Biological Foundations of Education of the 3rd year of the career. The objective of the same will be to make a reflective compilation about the Autism Spectrum (AD) Disorder or Condition (ToC), since, as future teachers and education professionals, we must train ourselves in these issues present today in heterogeneous classrooms; which will favor establishing conscious intervention programs to adequately accompany people in their learning, schooling and training processes. We will talk about (ToC)AD and autism as spectra, which refers to a range of characteristics with their particularities.

Fecha de recepción: 05/11/2022  
Fecha de evaluación: 01/12//2022  
Fecha de evaluación: 01/03/2023  
Fecha de aceptación: 21/03/2023

## Introducción con un poco de historia

A mediados del siglo XX las personas que hoy forman parte del espectro autista eran categorizadas como personas encantadoras que se comportaban de forma inusual e, incluso, eran descritas como de otro planeta (JodraChuan, 2015). La primera referencia escrita de la que tenemos constancia corresponde al cronista del monje alemán Martín Lutero, quien relató la historia de un muchacho de doce años severamente autista. Fue Lutero quien creyó que ese niño estaba poseído por el diablo, sugiriendo que debía morir asfixiado (Artigas-Pallarès y Pérez, 2012).

Aun así, la palabra autismo fue introducida hacia principios del mismo siglo en el año 1908 por el psiquiatra suizo Eugen Bleuler (Bonilla y Chaskel, 2016). Sin embargo, este término fue utilizado inicialmente para describir a pacientes con esquizofrenia debido a que las alteraciones producidas por esta última se condicen con el espectro autista, como lo son el déficit en las relaciones interpersonales y la relación atípica con el mundo externo en general (JodraChuan, 2015). La expresión deriva del griego “autos” que significa uno mismo, e “ismos” que hace referencia al modo de estar. Se entendía por autismo al hecho de estar encerrado en uno mismo, es decir, aislado socialmente (Artigas-Pallarès y Pérez, 2012).

No fue hasta 1943 con la publicación del libro *Los disturbios en el contacto afectivo en el autismo* [Autistic disturbances of affective contact] que de la mano de Leo Kanner podemos hablar del autismo con el significado que le atribuimos actualmente. Dicha publicación recoge las observaciones sobre 8 niños y 3 niñas para dar lugar a las características que poseían en común. Puesto que en aquella época el conocimiento sobre dicha condición recién estaba emergiendo, era importante no confundirlo con otras, por lo que Kanner definió al autismo precoz con los siguientes síntomas principales: aislamiento profundo para el contacto con las personas, un deseo obsesivo de preservar la identidad, una relación intensa con los objetos, conservación de una fisonomía inteligente y pensativa, y una alteración en la comunicación verbal manifestada por un mutismo o por un tipo de lenguaje desprovisto de intención comunicativa. De todos estos aspectos, en 1951 Kanner destacó como característica nuclear la obsesión por mantener la identidad, expresada por el deseo de vivir en un mundo estático o sin cambios (Artigas-Pallarès y Pérez, 2012).

El énfasis en conceptualizar el autismo como un continuo o espectro se acentúa a partir de los trabajos de Wing y Gould, dos investigadoras inglesas. Iacoboni y Moirano (2018) explican que hacia el año 1979 estas investigadoras demostraron que fenómenos clínicos muy heterogéneos y aparentemente sin relación eran manifestaciones de un mismo trastorno. Así, utilizan por primera vez el término “Trastorno del Espectro Autista” planteando lo que se conoce como “Tríada Wing”. Dicha tríada comprende dificultades en la interacción social en general y con los pares en particular, impedimentos en el desarrollo de lenguaje verbal y no verbal, y la presencia

de cualquier tipo de actividades estereotipadas y repetitivas.

Hasta el día de hoy se continúa utilizando el concepto de (Trastorno) del Espectro Autista o (T)EA dado que permite reconocer que las diferencias presentes en las personas con esta condición son más de nivel cuantitativo que cualitativo, y que los niveles de severidad dependen del tipo de apoyos que sean necesarios. Otro dato importante en esta nueva nominación es que las limitaciones sociales y de la comunicación se ven como un conjunto de dificultades entendiendo que, además, las limitaciones del lenguaje no son específicas del autismo (Reboredo, 2015).

Sin embargo, tal como explica Hamui Sutton (2019), el término trastorno puede ser concebido de diversas maneras, pero usualmente, este mismo suele asociarse al sufrimiento, gravedad o discapacidad. Bajo estos lineamientos, Sustas (2018) expone que los autistas no son personas “trastornadas”, sino condicionadas por un desarrollo diferente de su cerebro y que entenderlo de dicha manera favorece a la construcción de un lenguaje menos estigmatizante. Es por eso que preferimos la utilización de condición autista (CEA) y hablar del autismo como espectros, lo cual refiere a un abanico de características en el cual están incluidas todas las personas con autismo, pero cada una de ellas con sus particularidades. No hay un solo tipo de autismo pues cada autismo es único. Sus síntomas se manifiestan en distintos grados y su evolución también varía. Sin embargo, a lo largo del trabajo nos referiremos a las siglas (T)EA dado que el total de la bibliografía utilizada hace uso explícito de dicha concepción. A modo de síntesis, cuando nos referimos al autismo hablamos de una diversidad neurobiológica que acompaña a las personas a lo largo de su vida, las cuales poseen un modo diferente de ver y entender el mundo que el de la mayoría de los individuos de desarrollo típico (neurotípicos).

### **Hablemos de (T)EA y su diagnóstico**

Larripa (2013) explica que los (Trastornos) del Espectro Autista pueden definirse como un conjunto de trastornos del neurodesarrollo que se traducen en alteraciones en la interacción social y en la comunicación. Ahora bien, hablar de (T)EA no es hablar de sólo una alteración neurobiológica, sino que se incluyen bajo esta denominación el trastorno autista, el trastorno generalizado del desarrollo y el síndrome de Asperger.

Definir el autismo es problemático en tanto que, al día de hoy, no hay un acuerdo generalizado y, a su vez, este depende fundamentalmente de las perspectivas de análisis que tomemos en cuenta para su conceptualización (López Gómez, Rivas Torres y Taboada Ares, 2009). A los fines de este trabajo, intentamos entender al autismo como “un conjunto de alteraciones heterogéneas a nivel del neurodesarrollo que inicia en la infancia y permanece durante toda la vida. [El cual] implica alteraciones en la comunicación e interacción social y en los comportamientos, los intereses y las actividades” (Bonilla y Chaskel, 2016: 19).



Al ser una condición, el autismo no se sufre o padece, simplemente se presenta o manifiesta en las personas. Asimismo, es necesario destacar que cada persona con autismo es completamente diferente a la otra y, por consecuencia, estos signos pueden variar e incluso no presentarse.

Con el fin de homogeneizar la conceptualización de los trastornos existentes y así unificar los criterios de diagnóstico entre los profesionales de la salud, se elaboró el The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales], o más conocido como el DSM, el cual cuenta con cinco versiones. El DSM V fue publicado en el año 2013 y bajo el nombre de Trastornos del Espectro Autista englobó a las cinco categorías de autismo publicadas en la anterior versión, el DSM-IV TR. Estos subtipos son: Trastorno Autista, Trastorno de Asperger, Trastorno de Rett, Trastorno Desintegrativo Infantil y Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado o TGD.

La actual versión tomó los criterios de la tríada de Wing, unificando las dificultades en la comunicación verbal y no verbal con las dificultades en la reciprocidad social. De esta manera, la tríada inicial se plantea como un modelo diádico en el que se incluye, por un lado, los déficits persistentes en la comunicación social y en la interacción social, y, por el otro, los patrones repetitivos y persistentes en cuanto a la conducta, los intereses o las actividades (Reaño, 2014).

Dicho manual, establece los grados 1, 2 y 3; siendo estos “Necesita ayuda”, “Necesita ayuda notable” y “Necesita ayuda muy notable” respectivamente. También puede clasificarse como autismo leve, moderado y severo. Para que exista un diagnóstico de (T)EA, el DSM-5 menciona que se deben cumplir los criterios A, B, C, D y E (Jodra Chuan, 2015):

A. Dificultades persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diferentes contextos, que no se explica por retrasos evolutivos de carácter general, y que se manifiesta en todos los síntomas siguientes (presentes o pasados):

1. Dificultades en reciprocidad socio-emocional
2. Déficits en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social
3. Dificultades para desarrollar y mantener relaciones con iguales apropiadas para el nivel de desarrollo (más allá de aquellas desarrolladas con los cuidadores)

B. Patrones repetitivos y restringidos de conducta, actividades e intereses, que se manifiestan en al menos dos de los siguientes síntomas (presentes o pasados):

1. Conductas estereotipadas, motoras o verbales, o uso de objetos estereotipado o repetitivo
2. Adherencia excesiva a rutinas, resistencia al cambio y patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado

3. Intereses restringidos anormales, por intensidad o foco
4. Hiper/hipo-reactividad sensorial o intereses inusuales en aspectos sensoriales del entorno

C. Los síntomas deben estar presentes en la infancia temprana (aunque pueden no manifestarse por completo hasta que las demandas sociales del entorno excedan sus capacidades).

D. Limitación e impedimento en el funcionamiento diario.

E. Las alteraciones descritas no se explican mejor por la discapacidad intelectual o el retraso global en el desarrollo (con frecuencia los (T)EA y la discapacidad intelectual coexisten; para hacer el diagnóstico comórbido la comunicación social debe ser inferior a la esperada para el nivel de desarrollo general).

Por lo tanto, actualmente existe un importante consenso al respecto de las señales de alerta que, por consecuencia, precipitan la detección temprana. Esta identificación es imprescindible para favorecer el pronóstico y la evolución posterior del sujeto, así como la comprensión y aceptación de las familias para lograr que se involucren activamente en el diagnóstico de autismo.

En la actualidad, no existe ningún marcador biológico objetivo que nos permita hacer el diagnóstico del (Trastorno) del Espectro Autista, por lo que normalmente es evaluado por equipos multidisciplinares mediante la observación directa y entrevistas personales (Jodra Chuan, 2015). Las herramientas de diagnóstico más conocidas y con mayor prestigio son la Escala de Observación y Diagnóstico del Autismo (ADOS) y la Entrevista Revisada de Diagnóstico del Autismo (ADI-R). La primera, consiste en un conjunto de actividades estructuradas y muy atractivas para aplicar al sujeto a evaluar, y, la segunda, es una entrevista clínica compuesta por 93 preguntas que se realizan a padres o cuidadores (Reboredo 2015). Es imprescindible destacar que, estos dos instrumentos, además de servir para realizar un diagnóstico, son especialmente útiles a la hora de seleccionar un tratamiento educativo adecuado para la persona o medir en el tiempo los cambios que se van generando (Jodra Chuan, 2015).

En consecuencia, el plan terapéutico en el espectro autista debe considerar la heterogeneidad, severidad, funcionalidad, autonomía, socialización, y niveles de patrones que presenta una persona con este diagnóstico. La detección precoz permite hacer la derivación a los servicios especializados y de apoyo a la familia, con el objetivo de mejorar los resultados. En suma, el establecer un protocolo con una visión holística y multimodal permite un acercamiento más acertado a la recuperación, adaptación y calidad de vida de estos niños (Chamorro, 2011).

### **Algunas consideraciones importantes sobre el (T)EA**

Para explicar el (T)EA es imprescindible entender el desarrollo estructural y fun-

cional neuronal, por lo que iremos de a poco:

En el núcleo de cada una de nuestras células se encuentran los cromosomas que albergan al material genético o ADN. El ADN es idéntico en cada una de nuestras células, sin embargo, hay segmentos concretos que se utilizan para configurar cada célula, estos segmentos son llamados genes (Bear, Connors y Paradiso, 2016). Son los genes, que actúan bajo la influencia del ambiente, quienes contienen las instrucciones para construir todo nuestro organismo en general, y, el cerebro en particular, ya que la mitad de las instrucciones de nuestro genoma se dedica a la construcción del cerebro.

Ahora bien, las funciones mentales son el resultado de la formación especializada de diversas regiones cerebrales que operan con tipos de neuronas característicos y patrones precisos de conexiones entre esas áreas (Martínez-Morga, Quesada-Rico, Bueno y Martínez, 2019). Es gracias a los avances a nivel celular y molecular que conocemos cómo los genes se expresan en espacialidad, temporalidad y cantidad determinada para construir la estructura del sistema nervioso central, el cual está compuesto por el encéfalo y la médula espinal. Como sabemos, cada región cerebral tiene su propio período de neurogénesis, es decir, de formación de neuronas y células gliales, cuyo proceso está orquestado de manera precisa y sincronizada por los programas genéticos de neurodesarrollo (Regazzoni, 2014). Recordemos que las neuronas son las células que reciben y envían mensajes entre el cuerpo y el encéfalo, y las células gliales son aquellas que forman parte del sistema de soporte y son esenciales para el adecuado funcionamiento del tejido del sistema nervioso.

En el (T)EA, se producen anomalías estructurales derivadas de alteraciones genéticas durante el desarrollo embrionario del cerebro, y, consecuentemente, desviaciones funcionales manifestadas en la vida temprana. A fin de avanzar, es necesario señalar que la etiología es la ciencia centrada en la causalidad, y en medicina, se refiere al origen de una enfermedad. Por lo tanto, hablar de la etiología del autismo es hablar de sus causas que, desafortunadamente, al día de hoy no pueden definirse a ciencia cierta. Sin embargo, se tiene conocimiento sobre los posibles factores que lo ocasionan, lo cual da cuenta de que es una condición multifactorial, ya que por un lado tenemos los factores genéticos y por otro lado los factores ambientales y multigenética, es decir, que se encuentran involucrados múltiples genes.

Golombek (2007) nos invita a pensarnos como el producto de nuestra expresión génica y de nuestra historia, ya que entendernos como un puñado de genes o como el mero resultado del ambiente es poseer una visión acotada de la complejidad humana. Al hablar del (T)EA, es imprescindible señalar que la evidencia obtenida hasta el momento apunta a explicaciones de corte genetista gracias a los amplios soportes empíricos mostrados (López Gómez, Rivas Torres y Taboada Ares, 2009). La interacción del material genético y el ambiente es estudiada por la epigenética

(Arberas y Ruggieri, 2013). Esto quiere decir que tanto nuestras decisiones como todo aquello que nos rodea puede influir en nuestra expresión génica, y el espectro autista no está exento de esto.

Dentro de las causas genéticas, si bien no sabemos cuántos genes se encuentran involucrados, hay autores que hablan desde 2 a 10 (Álvarez y Camacho-Arroyo, 2010), 12 (Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano, 2005) o hasta 15 genes (Jodra Chuan, 2015). Estos mismos, estarían ubicados principalmente en los cromosomas 2, 7, 13, 15, 16, 17 y en el cromosoma X, el cual se encuentra en la posición vigésimo tercera y esta distinción la poseen sólo los varones, ya que el otro es el cromosoma Y. Si nos referimos a las funciones que cumplen en nuestro organismo, estos genes están relacionados con la remodelación de la cromatina y la regulación de la expresión genética, la dinámica de actina en el citoesqueleto, el andamiaje de las proteínas en la sinapsis, los receptores y transportadores de neurotransmisores, los segundos mensajeros, las moléculas para la adhesión celular y las proteínas secretadas (Álvarez y Camacho-Arroyo, 2010).

Dentro de los factores epigenéticos o ambientales es necesario aclarar que no existe un factor ambiental que, en exclusiva, explique el aumento de la prevalencia del autismo. Sin embargo, este aumento en las últimas décadas podría deberse a factores ambientales y al estilo de vida que afectarían las interacciones entre el ambiente y la expresión genética en el desarrollo del niño, tanto en el útero materno como en la etapa postnatal. Los factores de riesgo que se han identificado son: agentes infecciosos, medicamentos, sustancias químicas ambientales, dieta y estrés físico/psicológico (Martínez-Morga, et al. 2019).

### **Explicaciones neurobiológicas**

Entendemos a las Neurociencias como un campo del saber en el que convergen especialistas de diferentes áreas (Terigi, 2016), que tratan de entender la relación en que la función cerebral da lugar a los estados mentales (Piatti, 2019) y cuyo principal objetivo es el entendimiento de la actividad del cerebro que influye en la conducta y el aprendizaje, pero siempre abordando la complejidad humana desde diferentes niveles de análisis como el biomolecular, celular, de sistemas, conductual y cognitivo, además del filosófico, epistemológico, metafísico, humanístico y artístico, entre otros (Maureira, 2010). Dentro de las disciplinas que alberga, podemos encontrar a la Neurobiología como un campo complejo que estudia los aspectos anátomo-fisiológicos del sistema nervioso central (Sosa, Alessandrini y Piro, 2017). En la actualidad, sabemos que el (T)EA es un (trastorno) del neurodesarrollo que se caracteriza por alteraciones o retrasos en el desarrollo de funciones vinculadas a la maduración del sistema nervioso central, que se inician en la infancia y siguen un curso evolutivo estable (Martínez-Morga, et al. 2019). Esta condición se da cuatro

veces más en varones y alcanza de 10 a 20 personas en 10.000 ((Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano, 2005). Dentro de la perspectiva neurobiológica, las explicaciones brindadas con respecto al (T)EA rondan en torno al análisis de la estructura y organización del sistema nervioso, la estructura cerebral, la materia gris y blanca, y sus posibles alteraciones en relación con desarrollos considerados típicos (Sosa, Alessandroni y Piro, 2017).

Es importante señalar que los procesos más relacionados con el desarrollo de (T)EA, como son los de diferenciación de las células neurales y la formación de circuitos mediante contactos sinápticos entre neuronas (sinaptogénesis) ocurren en el sistema nervioso central durante las últimas fases del desarrollo prenatal y los primeros meses después del nacimiento. De esta manera, entendemos que los (T)EA son, principalmente, una alteración funcional de la corteza cerebral, que presenta anomalías estructurales del neurodesarrollo que afectan fundamentalmente a la función sináptica y al patrón de conexiones dentro y entre columnas corticales (Martínez-Morga, Quesada-Rico, Bueno y Martínez, 2018).

Así, se ha puesto de manifiesto la existencia en población autista infantil de un incremento en la circunferencia, peso y volumen cerebral en comparación con niños sin condición autista, los cuales muestran una involución a lo largo del ciclo vital. El incremento cortical está relacionado con un aumento significativo de neuronas, fundamentalmente piramidales. Esta situación genera la correspondiente génesis de axones, dendritas, sinapsis y mielina en estas neuronas, lo que produciría un aumento en el volumen de la sustancia blanca y gris, determinando a su vez un mayor peso cerebral. Si bien potencialmente cualquier región cortical es susceptible de experimentar este crecimiento neuronal, en el autismo dichas alteraciones parecen ubicarse, casi en exclusividad, en la corteza frontal y temporal. Es necesario advertir que, dichas regiones tienen un periodo importante de maduración entre los 9 meses y los dos años de vida (Bravo Medina y Hernández Expósito, 2010).

En el (T)EA, los datos de resonancia magnética estructural y funcional detectan la presencia de anomalías estructurales en varios circuitos neuronales en regiones del cerebro social, entre los que se incluyen: la amígdala, los ganglios basales (núcleo accumbens) y corteza prefrontal. Se piensa que son las alteraciones en la corteza prefrontal, y en especial su conexión con la amígdala cerebral y la corteza parietal y temporal, las que se presentan de manera más constante en los estudios realizados. Recordemos que, la corteza prefrontal con sus conexiones, es la principal región encefálica implicada en la regulación de la conducta social (Martínez-Morga, et al. 2018).

### **Teorías neuropsicológicas**

Existen tres teorías de la Psicología Cognitiva relacionadas con los déficits ocurridos respecto al Espectro Autista, ellas son la Teoría de la mente de Baron-Cohen, la

Teoría de la disfunción ejecutiva de Damasio y Maurer, y la Teoría de la coherencia central de Uta Frith (Bravo Medina y Hernández Expósito, 2010). Destacamos que la ausencia de Teoría de la Mente, la alteración en las funciones ejecutivas y el déficit de coherencia central, no han de ser entendidos como puntos de vista excluyentes, sino que son modelos complementarios que deben contribuir a la comprensión de la disfunción cognitiva del autismo y, en segundo término, orientar en el trabajo con estos sujetos (Fernández Fuertes, 2005). A su vez, entendemos que estas teorías están puestas a revisión permanente, acorde a una mirada actualizada de la ciencia. En esta concepción alternativa, se revén las nociones de objetividad, neutralidad, verdad, progreso y universalidad para entender al conocimiento científico como un modo de producción histórico, social y colectivo (Curtis, Barnes, Schnek y Massarini, 2015).

### 1) Teoría de la Mente

La Teoría de la Mente refiere a la habilidad de los niños para tomar la perspectiva de los otros, así como para comprender que los demás tienen intenciones, conocimientos y creencias que pueden diferir de las suyas propias (Martos-Pérez y Paula-Pérez, 2011) [29]. Los niños con (T)EA no están preparados para atribuir estados mentales a otras personas (Gómez Echeverry, 2010). Los déficits sociales de los niños autistas pueden ser explicados si se conciben como una consecuencia de la incapacidad para comprender dichos estados (Calderón, Congote, Richard, Sierra y Vélez, 2012).

Los comportamientos que sostienen esta explicación comprenden: 1) Falta de sensibilidad hacia los sentimientos de otras personas, lo cual no equivale a que, a su manera, no puedan ser afectivos con las personas que quieren, aunque su forma de demostrarlo suele ser diferente a la de otros chicos 2) Incapacidad para tener en cuenta lo que otra persona sabe 3) Dificultades para captar el grado de interés del oyente por la propia conversación 4) Problemas para detectar el sentido figurado o doble sentido de una frase 5) Trabas en la anticipación de lo que otra persona podría pensar de las propias acciones 6) Obstáculos para comprender malentendidos 7) Impedimentos para engañar o comprender el engaño 8) Dificultades para comprender las razones y motivos que subyacen a las acciones de las personas 9) Incomprensión de reglas no escritas o convenciones sociales (Fernández Fuertes, 2005).

La Teoría de la Mente no se puede ubicar en una región anatómica específica, sino que su funcionamiento abarca diferentes áreas y estructuras. Aun así, los acercamientos anatómicos al estudio de la mencionada teoría ponen de manifiesto la existencia de una red neuronal implicada (Bravo Medina y Hernández Expósito, 2010). Entre las neuronas implicadas, se encuentran las neuronas espejo, las cuales permiten sentir como propio lo que los demás sienten, por esto se les llama espejo, y son partícipes en las formas que expresamos las emociones, los sentimientos, la

empatía, la imitación, entre otras reacciones y comportamientos. Ahora, es necesario hacer hincapié en dos aspectos. Por un lado, en pacientes con (T)EA, las lesiones del hemisferio derecho producen alteraciones en las funciones del discurso, teniendo gran impacto en el lenguaje no verbal, dificultando así no sólo la comprensión de diferentes actitudes en los demás como el sarcasmo o la ironía, sino también la capacidad de empatizar, inferir y atribuir aspectos de los demás. Del mismo modo, esta área tiene importantes implicaciones para entender la percepción, el aspecto emocional y el reconocimiento de caras y emociones.

Por el otro, diversos modelos han incluido alteraciones en las estructuras cerebrales como la amígdala, además de una red distribuida que abarca el lóbulo temporal, los lóbulos frontales y la corteza cingulada anterior. La amígdala está relacionada con la regulación de emociones, especialmente sentimientos de rabia y miedo y su reacción fisiológica. El lóbulo frontal, por su parte, se encarga de funciones como la memoria y la regulación de estímulos del medio, tanto visuales como auditivos. Asimismo, está implicado en la regulación emocional, el control de impulsos y en el comportamiento social. Finalmente, la corteza cingulada anterior tiene un papel importante por cuanto posibilita a las personas establecer soluciones a un problema novedoso llevando a cabo predicciones de las consecuencias (Calderón, Congote, Richard, Sierra y Vélez, 2012).

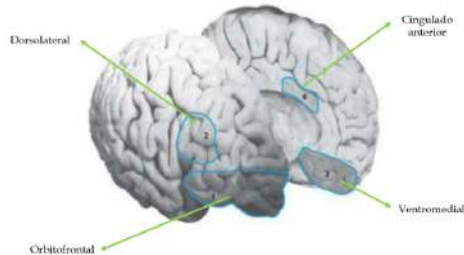


**Foto 1.** Tet de Sallie y Anne para evaluar la Teoría de la Mente

## 2) Teoría de la Disfunción Ejecutiva

La Teoría de la Disfunción Ejecutiva plantea que el déficit principal de las personas con (T)EA se encuentra en las funciones ejecutivas, tales como la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva, el control inhibitorio, la toma de decisiones y la atención. Estas funciones, pueden entenderse como una gran variedad de procesos cognitivos que organizan y controlan la cognición y el comportamiento, son, en definitiva, aquellas habilidades que nos permiten ser efectivos en el cumplimiento de nuestras metas (De Podestá et al., 2014). Esta disfunción ejecutiva que se presenta en personas con autismo se puede distinguir a través de algunos patrones y/o síntomas del espectro como son la ausencia de empatía, conductas estereotipadas, perseveraciones, rutinas repetitivas, intereses estereotipados y restringidos, reacciones desmesuradas ante cambios, conductas compulsivas, afectividad mínima o nula, reacciones emocionales repentinas e inapropiadas, falta de originalidad y creatividad, dificultad para mantener la atención y/o poca habilidad para planificar actividades futuras.

Estas deficiencias son el resultado de una alteración en la corteza prefrontal donde se ubican tales funciones. En este sentido, es necesario destacar que el córtex prefrontal se encuentra en la parte anterior del lóbulo frontal y que se extiende por la zona lateral, inferior y medial de dicho lóbulo. Así, en esta región se observa una amplia interconexión entre otras grandes áreas que regulan los diversos aspectos de las funciones ejecutivas como la región orbitofrontal, dorsolateral, ventromedial y cíngulo anterior (Tirapu-Ustárroz y Luna-Lario, 2008). Por lo tanto, gracias a esta importante conectividad las funciones ejecutivas juegan un papel primordial en la coordinación de las funciones de nuestro sistema nervioso y, por consecuencia, un papel importante en el estudio del (T)EA.



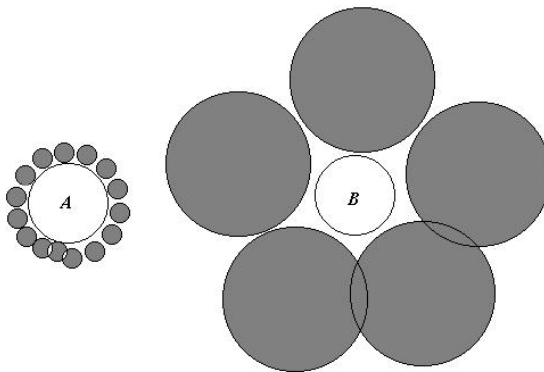
**Foto 2.** Áreas involucradas pertenecientes al córtex prefrontal



### 3) Teoría de la Coherencia Central

La Teoría de la Coherencia Central propone que el individuo tiende a interpretar los estímulos de forma global, teniendo en cuenta el contexto para que la información adquiriera un significado completo (Fernández Fuertes, 2005). Esta teoría supone que las personas con (T)EA procesan la información de manera más local, centrados mayormente en los detalles y tomando en menor medida el contexto, por lo que se cree que poseen una coherencia central más débil y que su sistema de procesamiento de la información se caracteriza por la desconexión. Es decir, que al estar frente a diversos estímulos, procesan únicamente los detalles mostrando una dificultad para integrarlos en un todo coherente o en un conjunto unificado (Mineo Tumino y Villegas Angarita, 2014). Esta manera de percibir la información provoca dificultades importantes en el terreno socio-emocional, ya que hay muchas claves en el entorno que nos permiten desenvolvernos de forma adecuada en contextos sociales e interacciones interpersonales (Jodra Chuan, 2015).

Esta teoría, puede explicar las conductas estereotipadas y repetitivas, así como los intereses restringidos en individuos con (T)EA, y se propone que la base de este sistema está en el subdesarrollo de la conectividad neuronal entre sistemas neurales (Bravo Medina y Hernández Expósito, 2010). A su vez, se ha estudiado que en tareas de búsqueda de diferencias requieren de un mayor esfuerzo y tiempo de procesamiento, por lo que muestran una mayor amplitud en la región posterior del parietal izquierdo y en la latencia del occipital izquierdo (Mineo Tumino y Villegas Angarita, 2014).



**Foto 3.** Ilusión de Ebbinghaus que da cuenta que percibimos en base al entorno  
**Algunos mitos socialmente (re)construidos**

Speziale (2016) retoma a Hacking para deconstruir la típica oposición dualista que existe entre “lo real” y “lo socialmente construido” proponiendo hablar de la discapacidad, en este caso el autismo, como una condición que es indiferente e

interactiva a la vez: “Poner el foco en la interrelación entre la mente y el cuerpo sin excluir ni favorecer ninguno de esos dos aspectos, nos permite sentar las bases para empezar a pensar a la discapacidad evitando el corrimiento teórico de la deficiencia...” (Speziale, 2016: 8).

El modelo social ha excluido, en este caso, a las personas con (T)EA de muchos entornos, entre ellos, el escolar. La diversidad suele ser abordada desde la simplicidad, mirada que se reduce únicamente en una de las dimensiones intervinientes, en este caso, a la persona con tal condición como sujeto individual. Debemos abarcar a las personas desde la complejidad donde se consideren las dimensiones estructurales y coyunturales (políticas, económicas, sociales, culturales, biológicas), las dimensiones organizacionales e institucionales, los determinantes inconscientes que gobiernan los modos de pensar, las dimensiones subjetivas de los agentes educativos y de los estudiantes y las dimensiones de las familias, tal como nos invita a pensar Boggino (2010) quien retoma las ideas de Morin (2001).

Desde una mirada multireferencial pretendemos desmentir tres mitos que son divulgados socialmente pero no poseen una base confiable o científica para dar cuenta, entonces, que lo general y lo singular, lo social y lo individual, lo “micro” y lo “macro” deben ser estudiados dentro de un mismo proceso.

En consecuencia, intentaremos desmentir que:

- “Las personas con autismo son asexuadas o hipersexuales ofensivos” como puntualizaron Zigler y Hodapp en 1986, y Sevlever, Roth, Gillis, Stokes, Newton y Kaur en 2007 y 2013,

- Un buen balance de la alimentación puede curar esta condición y,

- “Las vacunas producen autismo” como señaló el médico Wakefield en 1998.

### **Primer mito: “las personas autistas son asexuadas o hipersexuadas ofensivas”**

Según expresa Hervas (2020), es comprensible que el autismo afecta también el desarrollo afectivo-sexual, en especial en la edad adolescente y adulta puesto que es entendido como una alteración en el neurodesarrollo que puede presentarse con un desarrollo psicoafectivo más tardío. A su vez, es una realidad que la sexualidad es un tema tabú inclusive en la actualidad, lo cual explica la razón por la cual las relaciones sexo-afectivas en personas autistas son minimizadas y negadas por ciertas personas y/u organismos. Además, hablar de sexualidad no solo implica hablar de sexo, reproducción, intimidad, placer y erotismo, sino también de género, orientación sexual e identidades. Venegas (2011) agrega que la sexualidad abarca diversas dimensiones como la biológica, la psicológica y la sociocultural, por lo que debemos entenderla desde un enfoque que comprenda la relación género, afectividad y cuerpo; en este sentido, las miradas multireferenciales permiten tener una

forma de interpretar al sujeto mucho más abarcativa, incorporando estas cuestiones anteriormente nombradas.

Varios estudios demuestran que las personas que viven con esta condición, en su gran mayoría, tienen las mismas necesidades afectivas, sexuales y de identidad que cualquier persona de su misma edad sin autismo, aunque sí es una realidad que presentan mayores dificultades para poder ejercer su sexualidad debido a que, como explicamos anteriormente, suelen tener problemas a la hora de establecer relaciones y comunicaciones sociales. Ahora bien, la bibliografía existente acerca de este tema en personas con autismo no es mucha ni completamente neutral. La mayoría de los estudios y pruebas fueron realizadas a una población seleccionada y escasa, donde muchos de los miembros tenían problemas de salud mental o problemas en el área sexual; incluso, muchos adultos con autismo fueron excluidos de los estudios por su edad. Los estudios se han basado mayormente en información recogida de padres y madres, que ha demostrado tener muy baja concordancia con la información recogida de las mismas personas con autismo. Las muestras han incluido una gran heterogeneidad de individuos, de tal manera que no está claro si las conclusiones de los estudios se relacionan con el autismo o con la discapacidad intelectual asociada en algunos de ellos.

Por otra parte, los estudios se dirigieron a modelos tradicionales de relaciones afectivas-sexuales, pero eso no quiere decir que las relaciones “no tradicionales” sean insatisfactorias. Hay muy poca investigación al respecto por lo cual no se puede llegar a una conclusión clara. Lo que sí es claro es que es un mito considerar que las personas con autismo no tienen deseos sexuales o que tienen exceso de deseo sexual. Las personas con (T)EA fueron catalogadas como sexualmente inmaduras por el escritor Ludlow, como asexuadas por Zigler y Hodapp, y como ofensivos sexualmente por Sevlever, Roth, Gillis, Stokes, Newton y Kaur.

En este sentido, consideramos completamente necesaria la presencia de Educación Sexual Integral en todos los ámbitos educativos y para todas las personas sin distinción de condición, género y edad. Cuesta, Sánchez, Orozco, Valenti y Cottini (2016) aportan varios puntos para mejorar la calidad de vida de personas con (T)EA, independientemente de los grados y niveles, dentro de los cuales resaltan la importancia de la educación sexual para promover hábitos, conocimientos y actitudes de la persona con autismo partiendo de la comprensión del desarrollo de la sexualidad mediante la interacción y la comunicación social, el contacto físico, la representación y la asimilación de las reglas y las normas sociales. De esta manera, se logrará generar actitudes positivas, respetuosas y tolerantes hacia las manifestaciones sexuales propias y de los demás, desarrollar actitudes y aptitudes interpersonales respetuosas hacia el resto de las personas en el ámbito sexual, ofrecer herramientas para anticiparse y resolver posibles situaciones de abuso y germinar habilidades referidas

a prácticas concretas como higiene personal, conductas sociales, masturbación y utilización de métodos anticonceptivos.

Rubio (2020) manifiesta que la educación sexual para las personas con autismo tiene que ser explícita y gráfica, utilizando materiales didácticos donde se enseñe, de manera muy específica, sobre su intimidad: cómo, cuándo y dónde pueden disfrutar abiertamente de sus cuerpos. En consecuencia, un buen desarrollo de la sexualidad humana precisa de educación sexual integral, desde una perspectiva constructivista donde se favorezca el cambio social, y se contemplen aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos (Venegas, 2011), para lograr ir más allá de la mera genitalidad (Pellejero y Torres, 2011).

### **Segundo mito: un buen balance de la alimentación puede curar la condición autista**

Villani (2018) redactó una noticia para el diario La Nación que se tituló “Cómo mi hija se recuperó del autismo cuando cambié su comida”. Macarena Oyarzo, la mamá de la nena que tiene autismo, explica que su hija tuvo autismo y ya no lo tiene gracias a una dieta que excluye la comida industrializada, la soja, el gluten, los lácteos, los huevos y el azúcar. Veamos qué tan cierto es esto y cómo impacta en la realidad de niños con (T)EA.

La plataforma Autism Speaks (2018) expresa que la alimentación involucra cada uno de los sistemas sensoriales (tacto, vista, gusto, olfato y audición). Muchos niños con (T)EA tienen problemas con el procesamiento sensorial, lo cual puede hacer que el comer ciertos alimentos sea un desafío para ellos. Si bien los niños necesitan las calorías y nutrientes adecuados para mantener buena salud y patrones de crecimiento apropiados, una dieta equilibrada que contenga todos los nutrientes necesarios evitando las comidas procesadas no puede culminar con el (T)EA. Sin embargo, una mejora en la alimentación en general puede contribuir, favorecer o perjudicar determinadas conductas o patrones. Así, las dietas pueden venir a colaborar en tanto y cuanto nutricionalmente mantengan un equilibrio en la alimentación para un mejor funcionamiento del organismo.

Soriano Moreno (2016) expresa que Panksepp, profesor de Psicología en Estados Unidos, llevó a cabo las primeras investigaciones en 1979 acerca de que el aislamiento autista estaría relacionado con un exceso de péptidos, sustancias similares al opio producidas de forma endógena por el cerebro y generadoras de efectos placenteros. Propuso, así, una terapia con antagonistas opiáceos como posible tratamiento: una dieta libre de gluten y caseína. Tanto el gluten (procedente de los cereales) como la caseína (de la leche) contienen sustancias con actividad opiácea. La mayoría de la gente es capaz de degradar estas moléculas en el intestino delgado sin que lleguen al torrente sanguíneo. En el caso de los niños con (T)EA, existe una dificultad para

la degradación de estas moléculas. Esto, junto con la mayor permeabilidad del intestino hace que estas exorfinas lleguen al cerebro, a los lóbulos frontal, parietal y temporal, alterando los procesos comunicativos, de relación, de percepción de sensaciones. Así, algunas conductas autistas como el aislamiento, la autoagresión, las estereotipias y el alto umbral de dolor son comunes a las que presentan los individuos adictos a sustancias opioides. Cabe aclarar que esta hipótesis no está comprobada, por lo que hoy en día sigue sin existir evidencia de que este tipo de dietas sean adecuadas. Por tanto, no se recomiendan abiertamente. Así, como escribe Comín (2020), en muchos casos (no en todos) se observan mejoras pero, no es la dieta específica, es la mejora de la alimentación en general. Niños malnutridos son chicos con problemas tengan o no autismo. Por eso, es muy importante realizar una intervención adecuada para que estos mismos puedan resolver sus problemas de selectividad alimentaria y problemas sensoriales. De este modo, es importante informar a las familias que se trata de un tratamiento complementario a las intervenciones psicoterapéuticas, farmacológicas y al resto de los tratamientos médicos que esté recibiendo el niño. En consecuencia, es importante que la nutrición sea entendida, así como expresa Mancini y otros (2019), como un fenómeno complejo en el que intervienen diferentes niveles y enfoques. Esto implica no reducir las funciones de alimentación y nutrición a la mera incorporación de materia y energía, es decir, a los procesos de ingestión, digestión y bioquímica celular. Por el contrario, para lograr un abordaje integral es imprescindible tener en cuenta dimensiones antropológicas, ecológica-demográficas, tecnológica-económicas, sociopolíticas, culturales, psicológicas y subjetivas. Para el autismo, entonces, no existe una cura o una forma de “culminar” con esta condición pues no es una enfermedad y, además, todavía no existen pruebas científicas que comprueben que dicha condición podría revertirse con una dieta libre de ciertos alimentos.

### **Tercer mito: “las vacunas producen autismo”**

En el año 1998, el doctor Wakefield publicó en la revista científica británica *The Lancet* un artículo acerca de que la vacuna triple vírica (contra el sarampión, las paperas y la rubéola) causa autismo. Adamo Idoeta (2017), para un artículo de la BBC, explica que la investigación del médico se basó en doce niños vacunados que habían desarrollado comportamientos autistas e inflamación intestinal grave. Lo que tenían en común, según el estudio, era que los niños tenían restos del virus del sarampión en el cuerpo. La validez de su trabajo ha sido descartada por numerosos trabajos posteriores puesto que el autismo es una condición del neurodesarrollo que tiene un fuerte componente genético con génesis antes del año de edad, cuando se administra la vacuna mencionada. Los niños deben recibir dos dosis de la vacuna triple vírica: la primera dosis entre los 12 y los 15 meses de edad, y la segunda dosis

entre los 4 y los 6 años de edad. Varios estudios epidemiológicos no han encontrado una asociación entre tal vacuna y el autismo, incluido un estudio que encontró que dicha vacuna no se asoció con un mayor riesgo de autismo incluso entre los niños de alto riesgo cuyos hermanos mayores tenían autismo.

La Asociación Española de Vacunología (2010) expresa que, en cuanto a Wakefield, en 2004 se descubrió que antes de la publicación de su artículo, había pedido la patente para una vacuna contra el sarampión que competiría con la triple vírica, algo que se interpretó como un conflicto de intereses. Seis años después, el Consejo General de Medicina de Reino Unido falló que Wakefield no era apto para el ejercicio de la profesión, calificando su comportamiento como irresponsable, antiético y engañoso. Así, se le retiró la licencia para ejercer la medicina en Reino Unido por mala práctica profesional y conducta poco ética. Inmediatamente después la prestigiosa publicación británica *The Lancet*, responsable de la publicación original del trabajo de Wakefield, emitió una rectificación retirando el artículo y retractándose de su publicación.

A pesar de los posicionamientos sostenidos por organismos y entidades de prestigio internacional en el ámbito de la investigación y de la salud que sostienen y prueban que no existe vínculo alguno entre las vacunas y el autismo, aún se mantienen las voces y comunicaciones que apoyan esta supuesta relación causal entre vacunas y (T)EA. Es importante comprender que, a veces, los niños pueden tener una reacción a una vacuna, como febrícula o un sarpullido. Sin embargo, el riesgo de tener reacciones graves a la triple vírica y a otras vacunas recomendadas son reducidas en comparación con los riesgos asociados a las enfermedades que las vacunas permiten prevenir. En este sentido, es absolutamente necesaria la difusión de información fiable y contrastada para evitar la circulación de estudios científicos poco rigurosos.

### **Criterios de intervención para educadores**

A la hora de hablar de procesos de intervención escolar es necesario referirnos a la importancia de un diagnóstico claro y preciso que no determine al niño, sino que acompañe y acepte sus limitaciones y habilidades. Ahora bien, es necesario también comprender que este diagnóstico no debe ser determinante ni estigmatizante puesto que con terapias adecuadas y apoyos estimulantes podrán realizar actividades que, al principio y durante un primer diagnóstico, parecían imposibles.

Reboredo (2015) destaca que a la hora de pensar procesos de intervención y tratamiento es sumamente importante la implicación de las familias en este proceso: la coordinación entre las actividades que se realizan en las tareas de apoyo, en el ámbito educativo y en el hogar son fundamentales a la hora de intercambiar información, unir criterios y establecer vínculos de confianza y participación entre las

familias, los niños y los profesionales involucrados.

En este sentido, y continuando con los consejos que la autora nos brinda, destacamos ciertos aspectos que consideramos importantes a la hora de pensarnos como educadores dentro de un aula o un establecimiento educativo. Estos incluyen: 1) La motivación para generar el deseo de comunicarse 2) La interacción para permitir, mediante juegos y canciones, la estructuración de espacios y tiempos que den cuenta de la siguiente etapa 3) La organización de los espacios de trabajo y juego para construir condiciones ambientales pensadas y adecuadas a cada niño 4) El uso de ayudas visuales como códigos alternativos al lenguaje oral. Ahora bien, tanto la planificación como la aplicación de estrategias deben ser pensadas por y para cada niño en función de sus habilidades y limitaciones y, por tanto, deben incluirse contenidos curriculares adaptados, apoyos intensivos durante el aprendizaje, estrategias de generalización, rutinas estructuradas para ayudar a una mejora en la comprensión y en la anticipación de tareas, abordajes funcionales de las conductas e implicaciones familiares, escolares y comunitarias.

En Argentina no existen leyes particulares respecto al (T)EA, sino que tenemos algunas resoluciones y programas que intentan acompañar las discapacidades y condiciones. Entre ellas encontramos el programa Viviendas Tuteladas, que son casas supervisadas por profesionales; la Resolución n°1664/17 que sostiene y promueve la construcción de prácticas educativas inclusivas en todas las escuelas del sistema educativo, asegurando el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad, ya sea temporal o permanente, en todos los niveles; y la Resolución n°782/13 que establece el accionar del Acompañante/Asistente Externo (AE) dentro de las instituciones educativas para brindar atención, asistencia y/o apoyo personal, contención física o emocional a los estudiantes que asisten a los establecimientos educativos que dependen de la Dirección General de Educación.

### **A modo de cierre y algunas flexiones de apertura...**

Llegando a esta instancia, nos gustaría señalar algunas cuestiones que creemos fundamentales para repensar nuestra labor docente y nuestra formación como estudiantes, así como también nuestro rol en la sociedad y en la contribución a un mundo más justo y sin etiquetas. Lejos de querer dar por finalizada nuestra investigación, abrimos las puertas de nuestro aprendizaje a seguir profundizando y aprendiendo sobre esta y otras condiciones.

En este sentido, los invitamos a que, antes de leer los próximos párrafos, se tomen un pequeño tiempo para mirar los siguientes cortometrajes de Pixar y Disney: Loop<sup>5</sup>, donde podemos observar a una niña con autismo y un niño charlatán que abordan, casi por obligación, una actividad en canoas. Para completar el viaje a través del lago, ambos deberán aprender cómo vive y concibe el mundo la otra persona; y Float<sup>6</sup>,

que trata la historia de un padre que descubre de una forma peculiar que su hijo es diferente a otros niños. Para mantenerse a salvo de las críticas, el padre lo oculta y lo mantiene fuera de la vista de todos. Estos cortometrajes nos permiten repensar, por un lado, la necesidad de tomarnos un tiempo, como personas y como futuros educadores, para construir lazos con la otra parte y lograr comprendernos como sujetos que forman una misma sociedad o un mismo acto como es el educativo; y, por otro lado, para replantearnos el “ser normal” y las etiquetas tales como “es el autista, es la autista”, frases que contribuyen a poner por encima un diagnóstico que a la persona misma en toda su plenitud. Es por eso que nos gustaría destacar la importancia de pensar en las personas con (T)EA más allá de su condición, y saber que con apoyo y ayuda de especialistas la transición a la vida adulta será mucho menos difícil y pesada para esa persona. Es decir, vivir una vida independiente sin apoyos, finalizar el secundario, arrancar una carrera universitaria, tener una cita, tener un trabajo, disfrutar de su sexualidad, expresar sus talentos, no deberían ser cuestiones que imposibiliten el desarrollo de la persona con autismo, sino más bien puntapiés donde profundizar y construir nuevas habilidades sociales para lograr establecer mejores lazos y minimizar la ruptura con el mundo.

Sabemos que las personas con autismo afrontan desafíos para comunicarse socialmente e interactuar, como así también para formar amistades<sup>7</sup>. A veces, tienen respuestas sensoriales que podrían llamar nuestra atención, o incluso desembocar en una crisis de ansiedad si no ofrecemos ambientes amables para quienes procesan los estímulos sensoriales de forma diferente. Es importante, entonces, no ver al autismo desde una mirada deficitaria centrada en las dificultades sino, por el contrario, en las fortalezas, y entender que los aprendizajes son a lo largo de la vida y que los apoyos que una persona con (T)EA necesita no van a ser los siempre los mismos que para otra persona con la misma condición. Tal vez así, de la misma manera que nos ocupamos de acompañarlos en sus deficiencias, podamos dejarnos sumergir en las abundantes aguas de sabiduría y afectividad que tienen para demostrarnos, a nosotros y al mundo.

## Notas

<sup>1</sup> Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata, Argentina.

Profesora de Biología y Magister en enseñanza de las ciencias exactas y naturales. UNLP. Prof. Adjunta Cátedra de Fundamentos Biológicos de la educación en Facultad de Humanidades y Cs. De la Educación (FaHCE) y Ayudantes ordinaria en Fac. de Psicología UNLP. Docente de pos grado, en nivel superior/terciario y secundario. Investigadora en la FaHCE. UNLP. <https://orcid.org/0000-0002-8171-1423>

<sup>2</sup> Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNLP, Argentina. Estudiante de Prof. y Lic. en Cs de la Educación



<sup>3</sup> Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación, Argentina. Estudiante del Profesorado y Licenciatura en Cs. de la Educación.

<sup>4</sup> Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación, Argentina. Estudiante del Profesorado y Licenciatura en Cs. de la Educación.

<sup>5</sup> Animación producida en 2019 por Pixar Animation Studios y distribuida por Walt Disney Studios Motion Pictures, Es una adaptación de la historia real de Bobby Rubio, director y autor de Pixar.

<sup>6</sup> Cortometraje producido por Pixar Animation Studios y distribuido por Walt Disney Studios Motion Pictures.

<sup>7</sup> Como material visual puede consultarse la siguiente imagen <https://www.instagram.com/p/CR4Nlf8MjuC/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

## Referencias

Adamo Idoeta, P. (2017). La historia de cómo nació el mito del vínculo entre las vacunas y el autismo [online]. En BBC news mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-40776371>

Álvarez, I. y Camacho-Arroyo, I. Bases genéticas del autismo. (2010). *Acta Pediátrica de México*, 31(1), 22-28 <https://www.medigraphic.com>

Bear, M., Connors, B. W. y Paradiso, M. A. (2016). Neurociencia: pasado, presente y futuro. *Neurociencia: la exploración del cerebro* (55-86). [https://www.academia.edu/Bear\\_Mark\\_F\\_Neurocienc](https://www.academia.edu/Bear_Mark_F_Neurocienc)

Artigas-Pallarès, J. y Pérez, I. P. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. <https://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq>

Arberas, C. y Ruggieri, V. (2013). Autismo y Epigenética. Un modelo de explicación para la comprensión de la génesis en los Trastornos del Espectro Autista. *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 73(Supl. I). <https://www.medicinabuenosaires.com/supl-1>

Asociación Americana De Psiquiatría (2013). Guía de consulta de los criterios de diagnóstico del DSM-5. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría. Sección 2: Criterios diagnósticos y Códigos. <https://www.eafit.edu.co/ia>

Asociación Española De Vacunología (2010). El doctor Wakefield, que vinculó vacunas y autismo, no podrá ejercer en Gran Bretaña [online]. <https://www.vacunas.org/el-doctor-wakefield-que-vinculo-vacunas-y-autismo-no-podra-ejercer-en-gran-bretana-2/>

Boggino, N. (2010). Del pensamiento de la simplicidad al pensamiento de la complejidad. En *Los problemas de aprendizaje no existen*. Buenos Aires: Homo sapiens.

Bonilla, M. F. y Chaskel, R. (2016). *Trastorno del espectro autista*. Curso Continuo de Actualización en Pediatría, 15(1). 19-29 <https://scp.com.co/uploads/2016/04/2.-Trast...>

Bravo Medina, J. y Hernández Expósito, S. (2010). Neurobiología del Autismo. *Revista de Psiquiatría Infanto Juvenil*, 27(4) <https://www.aepnya.eu/revistaaepnya/article/view>

Calderón, L., Congote, C., Richard, S., Sierra, S. y Vélez, C. (2012). Aportes desde la teoría de la mente y de la función ejecutiva a la comprensión de los trastornos del espectro autista.

*Revista CES Psicología*, 5(1), 77-90. Universidad de Medellín, Colombia. <https://www.redalyc.org › pdf>

Comín, D. (2020). Problemas de alimentación en el autismo. *Autismo Diario*. <https://autismo-diario.com/2020/04/28/problemas-de-alimentacion-en-el-autismo/>

Cuesta, J. L., Sánchez, S., Orozco, M. L., Valenti, A. y Cottini, L. (2016). Trastorno del espectro del autismo: intervención educativa y formación a lo largo de la vida. *Revista Psicología, Sociedad y Educación*, 8(2), pp. 157-172. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360233>

Curtis, E., Barnes, N. S., Schnek, A. y Massarini, A. (2015). *Invitación a la Biología en el contexto social*. Buenos Aires: Panamericana.

Chamorro, R. (2011). Neurodesarrollo y Neurociencias. En Saad, E., Belfort, E., Camarena, E., Chamorro, R. y Martínez, J. C. *Salud Mental Infanto-juvenil: Prioridad de la Humanidad*. Revista APAL (39-53). Ediciones Científicas APAL. <http://www.codajic.org/node/1046>

Fernández Fuentes, O. (2005). Autismo y Cálculo I: ¿Tiene sentido realizar una intervención de este tipo? Congreso Internacional Virtual de Educación. [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24418/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24418/Documento_completo.pdf?sequence=1)

Golombek, D. A. (2007). Los genes y el cerebro (y el cerebro y los genes). En A. Díaz y D. A. Golombek (Comps.) *ADN: cincuenta años no es nada*. Siglo XXI.

Gómez Echeverry, I. (2010). Ciencia Cognitiva, Teoría de la Mente y Autismo. *Revista Pensamiento Psicológico*, 8(15), pp. 113-123. Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80115648010.pdf>

Hamui Sutton, L. (2019). La noción de “trastorno”: entre la enfermedad y el padecimiento. Una mirada desde las Ciencias Sociales. *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 62(5), pp. 39-47. <https://www.medigraphic.com/pdfs/facmed/un-2019/un195h.pdf>

Hervas, A. y Pont, C. (2020). Desarrollo afectivo-sexual en las personas con trastornos del espectro autista. *Revista Medicina (Buenos Aires)*, 80(Supl. 2), pp. 7-11. <https://www.medicinabuenosaires.com/indices-de-2020/volumen-80-ano-2020-s-2-indice/desarrollo/>

Iacoboni, G. N.; Moirano, A. M. (2018). Espectro autista: narración y agendas visuales como andamiaje en ILE. *Puertas Abiertas*, (14). [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9868/pr.9868.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9868/pr.9868.pdf)

Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano (2005). El autismo y los genes. *Clinical Research, investigaciones sobre el Autismo*.

Jodrachuan, M. (2015). *Cognición emocional en personas adultas con autismo: un análisis experimental* [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid.

Kanner, L. (1943). *Autistic Disturbances of Affective Contact*. *Journal Nervous Child*, 248-250. [https://neurodiversity.com/library\\_kanner\\_1943.pdf](https://neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf)

Larripa, M. (2013). *Debates en torno al diagnóstico y escolarización de alumnos con TEA/TGD*. IV Congreso Internacional de Investigación. La Plata, Argentina. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.12146/ev.12146.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12146/ev.12146.pdf)

López Gómez, S., Rivas Torres, R. M. Y Taboada Ares, E. M. (2009). Revisiones sobre el autismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(3), pp. 555-570. <http://www.scielo.org.co › pdf › rlps>

Martínez-Morga, M., Quesada-Rico, M. P., Bueno, C. y Martínez, S. (2019). Bases neurobiológicas del autismo y modelos celulares para su estudio experimental. *Revista Medicina (Buenos Aires)*, 66(Supl. 1), pp. 27-32. <https://www.medicinabuenosaires.com/indices-de-2010-a-2019/volumen-79-ano-2019-suplemento-1/bases-neurobiologicas-del-autismo-y-modelos-celulares-para-su-estudio-experimental/>

Martínez-Morga, M., Quesada-Rico, M. P., Bueno, C. y Martínez, S. (2018). Bases neurobiológicas del trastorno del espectro autista y del trastorno por déficit de atención/hiperactividad: diferenciación neural y sinaptogénesis. *Revista de Neurología*, 66(1), pp. 97-102.

Martos-Pérez J. y Paula-Pérez I. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 52(Supl. 1), pp. 147-153. <https://www.aspergeraragon.org.es/wordpress/wp-content/uploads/2017/01/Una-aproximacion-a-las-funciones.pdf>

Maureira, F. (2010). La neurociencia cognitiva. ¿Una ciencia base para la psicología? *Revista Gaceta de Psiquiatría Universitaria*, 6(4), pp. 449-453.

Mineo Tumino, F. y Villegas Angarita, G. (2014). *Evaluación de la Coherencia Central y sus correlatos electrofisiológicos en niños con autismo de alto funcionamiento, niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad y niños sin diagnóstico*. [Tesis de grado]. Universidad Católica Andrés Bello de Caracas, Venezuela.

Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Pellejero, L. y Torres, B. (2011). La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 399-427.

Piatti, V. (2019). *Neurociencias y educación en la Argentina*. Séptimo Congreso Internacional de Investigación en Psicología. Buenos Aires, Argentina. <https://backend.congresos.unlp.edu.ar/index.php/7ciip/article/view/199/346>

Plataforma Autismspeaks (2018). Guía para padres. [https://www.autismspeaks.org/sites/default/files/2018-10/feeding-guide-spanish\\_0.pdf](https://www.autismspeaks.org/sites/default/files/2018-10/feeding-guide-spanish_0.pdf)

Reaño, E. (2014). La tríada de Wing y los vectores de la Electronalidad: hacia una nueva concepción sobre el autismo. *Equipo de Investigación y Trabajo en Autismo (EITA)*. [https://scholar.google.com.pe/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=es&user=xzp50RIAAAAJ&citation\\_for\\_view=xzp50RIAAAAJ:lJCSPb-OGe4C](https://scholar.google.com.pe/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=xzp50RIAAAAJ&citation_for_view=xzp50RIAAAAJ:lJCSPb-OGe4C)

Reboredo, C. (2015). *Espectro Autista. Derribando mitos, construyendo realidades. Guía práctica para padres y profesionales*. Doble/E, Colección DivulgaTEA.

----- (2015). TEA. *Guía práctica para educadores*. Colección DivulgaTEA.

Regazzoni, C. J. (2014). Una visión macro sobre ¿dónde estamos hoy con neurociencias y educación? En De Podestá, M.E; Ratazzi, A; De Fox, S y Peire, J. (comps.). *El cerebro que aprende. Una mirada a la Educación desde las Neurociencias*. pp. 29-38. Buenos Aies: Aique.

Rubio, N. (2020). *La diversidad sexual debe estar incluida en los programas de educación sexual con personas con TEA y las intervenciones deben realizarse desde el enfoque y la perspectiva de género*. Autismo España. <http://www.autismo.org.es/actualidad/articulo/la-diversidad-sexual-debe-estar-incluida-en-los-programas-de-educacion-sexual>

Soriano Moreno, E. (2016). Dieta libre de gluten y caseína como intervención nutricio-

nal en niños con trastornos del espectro autista [Máster Universitario]. Universitat de les Illes Balears, España. [https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/145936/tfm\\_2015-16\\_MNAH\\_esm220\\_37.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/145936/tfm_2015-16_MNAH_esm220_37.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Sosa, M., Alessandroni, N. y Piro, M. C. (2017). Perspectivas neurobiológicas para explicar el autismo: una revisión sistemática de literatura. *Revista de Psicología*, 16, pp. 66-96. <https://revistas.unlp.edu.ar/revpsi/article/view>

Speziale, T. (2016). *Cuerpo y discapacidad: el problema del par deficiencia/discapacidad como dicotomía excluyente en el modelo social de la discapacidad. Hacia una recuperación del cuerpo vivido*. IX Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Ensenada, Argentina. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.9262/ev.9262.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9262/ev.9262.pdf)

Sustas, R. (2018). Neurodiversidad. En Ratazzi, A. (coord.) *Lo que no te contaron acerca del autismo*. Buenos Aires: Bonum.

Terigi, F. (2016). Sobre aprendizaje escolar y neurociencias. *Revista Propuesta Educativa*, 64(25), pp. 50-64. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403049783006.pdf>

Tirapu-Ustároz, J. y Luna Lario P. (2008). *Neuropsicología de las funciones ejecutivas*. En Tirapu-Ustároz, J., Ríos-Lago, M. y Maestú, F. *Manual de Neuropsicología*. Madrid: Viguera.

Venegas, M. (2011). El modelo actual de educación afectivo sexual en España: el caso de Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), pp. 1-10.

Villani, R. (2018). Cómo mi hija se recuperó del autismo cuando cambié su comida. *Diario La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/como-cure-el-autismo-de-mi-hija-cocinando-nid2130709/>

Revista

de

Educación



**RESEÑAS**  
**Libros**



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





**MATURANA Humberto y DÁVILA Ximena. La revolución reflexiva. Una invitación a crear un futuro de colaboración. Paidós, 2021, 172 pp. ISBN: 9789569987519**

Francisca Eunice Beroíza Valenzuela<sup>1</sup>

El libro está organizado en once capítulos, los cuales son un conjunto de reflexiones sobre el período de incertidumbre producto de la pandemia de COVID-19 y un llamado de alerta sobre las acciones desarrolladas por el ser humano sobre la manera cómo se relaciona con el planeta y así poder comprender el presente y transformarlo. En ese sentido, uno de los aspectos centrales que emergen desde el texto es lo trascendental del rol de la educación para generar esa revolución reflexiva ya que, en el currículum escolar, se “fabrica los objetos de los que habla: saberes, competencias, éxitos, fracasos (...) también produce los sujetos de los que habla, los individuos a los que interpela (...) establece diferencias, constituye jerarquías, produce identidades” (Da Silva, 1998, p.63). Por lo que, es considerable la influencia que ejerce sobre la educación que impacta en la formación de los y las futuros/as ciudadanos/as.

El primer capítulo denominado “Un convivir insensible y ciego” es una crítica a las formas de relacionarnos, caracterizada por ser competitiva, consumista, materialista, en búsqueda constante por lo extraordinario. Seres egocéntricos con miedo, lo que los empuja a querer dominar todo, inclusive la naturaleza. Los autores asocian esta posición del ser humano a la visión patriarcal “que tiene que ver con el control y la dominación, la búsqueda del poder y del sometimiento” (p.14), la que reemplazó a la visión matrística caracterizada por una armonía con el entorno. El patriarca-



do constituye un sistema de creencias y valores donde se legitima el orden de lo masculino, se oculta y niega lo femenino, se lo subordina. Se instituye una perspectiva que ha estado caracterizada por considerar inferior y femenino el cuerpo, los sentimientos, emociones, y la afectividad, generándose un ser humano superficial.

Posteriormente en “¿Qué queremos? ¿Una sociedad colaborativa o una comunidad competitiva?” Los autores interpelan a la generación de una sociedad que se base en el mutuo respeto y de colaboración como un aspecto central de la convivencia, sin embargo, esto no se cumple y se vive en una lógica en que se intenta eliminar e imponerse sobre el otro, en una lógica de convivencia tóxica, que rechaza al otro. Esto nos recuerda a lo planteado por Byung-Chul Han (2017), en que la sociedad neoliberal, está caracterizada por una negatividad de lo distinto, en que las redes sociales y masificación de la información e internet, generan un sujeto narcisista que le tiene miedo al otro y al futuro incierto, lo rechaza como elemento improductivo para el sistema, se excluye a todos los que no son aptos, se reproduce lo igual, seres en serie, lo igual no duele, no importuna, lo igual conduce a una pérdida del sentido. Por ello, el actual panorama para Maturana y Dávila es una invitación a “una transformación en nuestro modo de pensar, como una esperanza de que nuestras sociedades sean más humanas y en coherencia con el mundo natural” (p.33).

En cuanto al tercer apartado “La psiquis del poder” se aborda la dinámica del poder en las relaciones sociales y el uso constructivo y no como una adicción, que se le debe dar para impactar y transformar la sociedad. El poder como una adicción daña y no contribuye a la convivencia social, daña la democracia, concebida como “un acuerdo de convivencia en la honestidad, en el mutuo respeto, en la conducta ética y en la equidad social” (p.44). Es una interpelación a los grupos que detentan el poder en la sociedad que desarrollan prácticas que combinan una visión de homogeneidad, autoritarismo, reproductora de saberes y de relaciones de poder





con un discurso progresista de igualdad y respeto a la diversidad, cuando lo que se instala es una visión de desigualdad, corrupción e injusticia social.

Los capítulos cuarto y quinto denominados “Un virus tocó la puerta” y “Tiempo de encrucijadas” abordan la necesidad de vivir en armonía con el medio natural, transformando la noción de libre mercado por la de mercado armónico, desde una perspectiva antropoecológica, no enfocada a la explotación permanente de los recursos naturales, sino que apostar por una conservación de la Tierra y los seres vivos que habitan. Es así como, debemos ser conscientes de las problemáticas que aquejan al planeta, caso de ello el calentamiento global, que según el Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático de la ONU (IPCC), la problemática es generalizada y avanza con rapidez debido a las emisiones de gases de efecto invernadero a la atmósfera. Por ende, las acciones que desplieguen los Estados deben estar enfocadas a un desarrollo sustentable. El modelo neoliberal extractivista, en que se está explotando el mundo natural y al ser humano, explotación es desarmónica generando inequidad. Para los autores “si seguimos actuando desde la psiquis extractiva y de apropiación de todos los recursos del medio que nos contiene, rompemos esa unidad y destruimos la coherencia y la armonía de la realización de nuestro vivir y del mundo natural” (p.64). Debemos vivir en armonía porque somos parte de la humanidad. Los autores proponen la generación de una nueva era a través de la reflexión, conversación y la apropiación.

El sexto capítulo “Lo que muestra el espejo”, aborda los desafíos que plantea la etapa posterior a la pandemia, en que se debe terminar con la psiquis de violencia, de discriminación, de rechazo al otro, de clausura. La sociedad chilena vive en una violencia cultural, en que se enfrentan las diferentes clases sociales, pobres, ricos, en un ambiente de inequidad e injusticia social. La rabia que sienten los sectores desfavorecidos se expresa a través de la violencia, ante este panorama se debe actuar de forma proactiva para modificar las

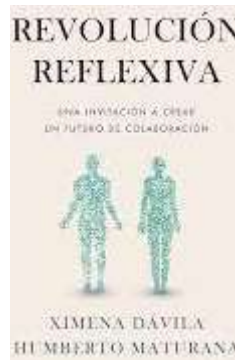


condiciones estructurales que generan esa respuesta violenta.

El séptimo apartado “Somos frentes de onda”, sitúa a la educación como elemento central del proceso de cambio y transformación de la sociedad, ya que en el salón de clases se vive un espacio psíquico relacional en que el rol docente es fundamental para formar ciudadanos reflexivos, éticos, honestos y respetando su ser siendo. Educar es una transformación en la convivencia social. Se debe generar una onda reflexiva y con respeto mutuo, transformándose la visión de los estudiantes, la cultura escolar e institucional, se contribuye a la destrucción de ideales e imaginarios nefastos que no consideran la diversidad. La educación es un factor relevante que reproduce las desigualdades, la perspectiva sexista, la perpetuación de sesgos y estereotipos de géneros en la formación de hombres y mujeres, determinando su proceso de aprendizaje, presente y futuro, limitando la igualdad, equidad, democracia y pluralismo.

El octavo capítulo “La sociedad de la honestidad”, aborda la urgencia de una conducta ética ante la decadencia en la forma de convivir que actualmente está vigente. Se requiere de una sociedad honesta, con relaciones respetuosas y en coherencia de los sentires y pensamientos. Un ambiente colaborativo que acoge en el amar al otro, con valores como la bondad y la dignidad forjando una comunidad colaborativa de personas con valores que aportan a la nación.

El noveno acápite “Un mundo armónico”, aborda que el planeta está en su límite, con tasas explosivas de natalidad, con poca educación sexual, con poco respeto al medio en que habitamos, con variedad de especies extintas. Un mundo natural que se está viendo amenazado por el cambio climático generado por el ser humano, se está destruyendo el planeta Tierra. En ese sentido “El planeta es una red de relaciones interconectadas: todo lo que hacemos puede tener consecuencias en el vivir de los demás” (p.121). Es



momento de considerar al otro para vivir en fraternidad.

El décimo capítulo “El hacer del científico”, plantea el rol del científico como sujeto que debe hacerse cargo de los efectos de los avances y retrocesos realizados. La ciencia es una construcción de los seres humanos y por lo tanto, todo lo que se genera tiene una intención explícita e implícita. El objetivo es que ese fin será en armonía con el medio en que habitamos, se debe avanzar en el desarrollo de tecnologías que aporten a un futuro sustentable, no a la destrucción de los ecosistemas.

Finalmente, en “El futuro es nuestro” aborda el crecimiento exponencial sin armonía que conducirá a un desastre biológico-ecológico. Es una crítica a la forma en que nos estamos relacionando, a través de la virtualidad, dejando de lado la convivencia social, la identidad, la historia cultural, el sentir originario. Ante este panorama los autores generan una invitación al lector a cuestionarse sobre “¿Qué mundo harás aparecer?”

Por lo tanto, es momento de actuar, de visibilizar las inequidades, las desigualdades, la injusticia social, se debe dejar que el otro aparezca, “somos cuerpo en relación con el entorno” (p.149). Para los autores se debe dejar aparecer, la humanidad debe aprender a mirar, regenerar la naturaleza de lo humano y la ecología, considerar los derechos humanos, apostar por el desarrollo humano-espiritual, puesto que somos seres que “sentimos lo que vivimos y nos damos cuenta de lo que vivimos” (p.156). Ante este panorama, el rol de la educación es trascendental, y esta debe cambiar, debe “partir necesariamente desde un espíritu innovador y crítico del actual modelo de educación. Es decir, debe comenzar por una transformación partiendo por la democratización de los espacios de discusión y toma de decisiones, contemplando todos los aspectos referidos a Derechos Humanos” (Aranda, 2011, p.311), forjando en los estudiantes la revolución reflexiva.

## Notas

<sup>1</sup> Doctoranda en Educación de la Universidad Metropolitana



de Ciencias de la Educación (UMCE).

Becaria Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, becas Doctorado Nacional de Chile 2022.

Magíster en Historia con Mención en Historia de Chile. Universidad de Santiago de Chile (USACH).

Profesora de Educación General Básica con Mención en Lenguaje, Comunicación y Comprensión del Medio Social. Universidad de Santiago de Chile (USACH). Licenciada en Educación. Universidad de Santiago de Chile (USACH). Líneas de investigación: Diversidad y Educación. Interdisciplinariedad y Educación. [francisca.beroiza@usach.cl](mailto:francisca.beroiza@usach.cl) <https://orcid.org/0000-0003-2424-1207>

## Referencias

Aranda, V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las *representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente*. *Estudios pedagógicos* 37(2), 301-314. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200018>

Da Silva, T. (1998), Cultura y currículum como prácticas de significación. *Revista de Estudios del Currículum* 1(1).

Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.

IPCC. (2021). AR6 Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Revisado el 17 de septiembre de 2021. Obtenido desde: <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/>

*Revista*  
de **E***ducación*



**RESEÑAS**  
**Eventos**



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





## **I Jornadas de tesis. Mar del Plata, 9,10 y11 de marzo de 2023. Modalidad virtual y presencial. Socialización de avances como modo de optimizar los procesos y de enriquecer las instancias**

Florencia Genzano

Los días 9 , 10 y 11 de marzo en la ciudad de Mar del Plata, se llevaron a cabo las I Jornadas de tesis organizadas por el Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas –CIMEd en conjunto con el Departamento de Ciencias de la Educación y Ciencias de la Educación HxEP. El primer encuentro tuvo la modalidad virtual y los dos siguientes se realizaron de forma presencial en la Universidad Nacional de esta ciudad. Las Jornadas de Tesis se inscriben en un dominio relativamente periférico de lo pedagógico: la enseñanza de la investigación. Si bien las carreras de grado y posgrado ofrecen conocimientos y estrategias para el desarrollo de investigaciones, los procesos de construcción de tesis gestan inquietudes de diversos tipos que les tesis resuelven en relativa o intermitente soledad. La pertinencia de los encuadres teórico-epistemológicos, las decisiones metodológicas finas, los procedimientos formales de escritura y registro, y los modos de abordar y trabajar con los contenidos producidos en el trabajo de campo son algunas de las dimensiones de la tarea que obturan o dificultan la fluidez—incluso, en algunos casos, la terminalidad—del proceso.

Los encuentros congregaron a tesis de diversas procedencias y grados para que expongan sus investigaciones y se beneficien de la revisión de expertos. Los objetivos planteados fueron: crear una instancia para la socialización de problemas y procesos de investigación relativos al campo de la Educación, estimular la continuidad de los procesos de tesis en marcha en la comunidad local y en enclaves académicos asociados y ampliar los horizontes teóricos y epistemológicos de la

investigación educativa. Las ponencias dieron cuenta de los procesos atravesados en la construcción de los distintos trabajos de tesis, sentires personales, cambios metodológicos, el vínculo con otras personas en la coconstrucción de conocimiento y las transformaciones a las que podía contribuir cada tema investigado.

Gabriela Cadaveira por el Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Educación, presentó: ``Escrituras doctorales: definiciones finales en torno al material de trabajo etnográfico y del marco teórico epistemológico``. La potencia de su exposición radicó en comentar como las conversaciones grupales, las fotos y las entrevistas de campo dentro del enfoque etnográfico de su investigación, contribuyeron a conocer la identidad de la Escuela donde sitúa su trabajo en la periferia de la ciudad de Mar del Plata. Su tesis se titula: ``Las prácticas culturales adolescentes como dispositivo pedagógico para la construcción de la ciudadanía cultural en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Un estudio interpretativo en escuelas secundarias de la ciudad de Mar del Plata``.

Lidia Quintana, presentó su tema bajo el título: ``La reforma educativa en la década de 1990 y la educación técnica bonaerense. Narrativas (auto) biográficas de docentes jubiladxs de escuelas secundarias técnicas del Municipio de Florencio Varela, Provincia de Buenos Aires``. En su ponencia quedó plasmado como, en el proceso de construcción de su tesis, reafirma su compromiso por aportar a la memoria pedagógica de las escuelas técnicas visibilizando la manera en que las políticas públicas para estos espacios de enseñanza son corporizadas, resistidas o contrariadas por los y las docentes.

María Florentina Lapadula titula su proyecto de tesis: ``La formación docente inicial en la Provincia de Buenos Aires. Indagaciones sobre el cambio curricular en Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica de la ciudad de La Plata desde una perspectiva biográfico-narrativa. El objetivo central es interpretar como las políticas curriculares son traducidas por los-las docentes en el aula. El camino transitado a partir del análisis de documentos y entrevistas biográfico narrativas la llevó a un nuevo tema de interés que se encuentra relacionado con la experiencia de resignificar el Diseño Curricular en tiempos de pandemia.

Inocencia Gerónimo, docente y trabajadora del Ministerio de Educación de la ciudad de Salta, llama su trabajo: ``Voces de oro y barro en la educación argentina``.



Educación para el ejercicio de derechos en clave pedagógica. Un encuentro para construir juntos la escuela que queremos

Se encuentra investigando el lugar de la mujer salteña en educación desde una perspectiva descolonial entre el año 1950 y 2000. Entrevistando a docentes jubiladas se sintió interpelada por la forma en que ellas se narran a sí mismas, por lo que como mujer docente e investigadora decidió sumar la perspectiva autobiográfica para abordar la temática.

María Belén Escalante, bajo la ponencia: `` El último tramo de una tesis inexperta `` , expresó que su interés radica en la diversidad del aula en las escuelas secundarias y el lugar de la pedagogía crítica. Su tesis se titula: `` La interculturalidad en la clase de Historia. Un estudio interpretativo sobre las prácticas de enseñanza en escuelas secundarias de Mar del Plata ``. El proceso de lectura y escritura estuvo mediado por la pandemia por lo que sus preguntas cambiaron y llegó a la conclusión que una tesis implica nunca terminar de hacerse preguntas.

Paula Gozalez, se interesa por la forma en que se compone la corporeidad de quienes habitan el profesorado de inglés. En el proceso de construcción de su tesis: `` Cuerpos que narran: formación docente y corporeidad en los Profesorados de Inglés de la UNMDP y el ISFD N°19 `` , encuentra en la narrativa una forma privilegiada de construir conocimiento. Coquetea, a su vez, con la fenomenología que le permiten captar las resonancias de las experiencias de vida. En este momento se encuentra analizando documentos y pensando en las entrevistas biográficas desde las prácticas teatrales para estimular otros sentidos.

Nicolás Baun, titula su tesis de doctorado: `` Las prácticas de enseñanza de las artes marciales en el Siglo XXI Un abordaje interpretativo de sus concepciones y afectaciones a través de las narrativas (auto) biográficas de maestros en la ciudad de Mar del Plata ``. En su ponencia destaca la riqueza de utilizar muchos instrumentos metodológicos (entrevistas en profundidad, observación y grupo focal), para conocer más de la propia vida y de quienes co-construyeron conocimiento con él.

Santiago Diaz, titula su ponencia: `` La escucha corporante. Problematización epistémico-metodológica del dispositivo de expresión. Entre-escucha performativa ``. Santiago se preocupa por cómo hacer filosofía con el cuerpo, como ponerle el cuerpo a los conceptos. En su tesis: `` Pedagogías corporantes. Tejidos descoloniales, performance y educación docente en el ISFDN°84 y el IPA `` Adolfo Ábalos `` de Mar

del Plata'', se pregunta por un dispositivo de expresión y performance metodológico que permita que la teoría cree y no dé cuenta de. Su inquietud se centra en encontrar una forma metodológica que habilite dispositivos que permitan expresar sensibilidad.

Luciana Berengeno, cuando presentó su tesis: `` Devenir semilla; configuraciones de los hábitats académicos desde una indagación '', bajo la idea de lo que vemos nos transforma, expresó que su gran tema de interés son los procesos de subjetivación política de los académicos a la hora de habitar la Universidad. En el momento en el que se encuentra de su tesis se ve tratando de ordenar ideas y negociando con los aspectos que surgen y no estaban contemplados entre las preguntas y los objetivos.

Hernán Ariel Garré, licenciado en economía y profesor universitario, compartió la forma en que llevar adelante una investigación implicó una mejora en su práctica como docente. Se encuentra esperando fecha para la defensa de su tesis: ``Las representaciones acerca de la macroeconomía y su enseñanza. Un estudio interpretativo en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata''.

Damian Rodriguez, giró su ponencia bajo el interrogante de por qué investigar el sentipensar y quehacer de lxs Psicólogxs en la escuela. Sus principales inquietudes se encuentran alrededor de las articulaciones entre las Escuelas y los Psicologxs. Adopta una perspectiva narrativa crítica para su investigación que titula: `` La (re) construcción del campo de la psicología educativa en y desde lxs psicologxs en el contexto escolar: una aproximación narrativa (auto) biográfica en Mar del Plata, Argentina.

Débora García, presentó su tema de tesis para la Maestría en Práctica Docente de la Universidad de Rosario. El mismo se relaciona con las prácticas docentes en grupos con discapacidad múltiple en la Escuela N°513 de la ciudad de Mar del Plata. La idea fuerza en la que se apoyó su exposición fue la importancia de visibilizar prácticas desafiantes para poder llegar al Diseño Curricular y contribuir al campo de conocimiento dentro de la Educación Espacial.

Jonhas Martinez, centra su tema de interés en la educación para adultos. En una exposición que cautivó por la forma de narrar y tramar sus experiencias con obras literarias, confirmó su compromiso por aportar a modalidad relegada dentro de la

educación. Desde una perspectiva biográfico narrativa busca indagar como es para los-las estudiantes volver a esos espacios que algún día los dejaron fuera.

No caben dudas que estas jornadas significaron un encuentro poderos de socialización e intercambio, un diálogo de saberes donde la propia vivencia construye conocimiento. Los expertos invitados a partir de lo escuchado, dieron cuenta de lo complejo de la perspectiva biográfico-narrativa, de los aspectos que quedaron inconclusos en las ponencias, del recorrido no lineal ni hegemónico de la construcción de una tesis, de la importancia de hacer de la tesis parte nuestra, de que las decisiones metodológicas son un acto político fuerte y relevante, de que la potencia de la investigación debe trascender la anécdota y la importancia de realizar el ejercicio constante de pensar como nombramos lo que se quiere conocer.

Se prevé una dinámica bi o tri anual, con el propósito de favorecer la continuidad de los procesos y el establecimiento de plazos y metas razonables. Esta jornadas prometen, además, gran fecundidad en las discusiones académicas, que serán seguramente alimentadas por los intercambios entre personas con común interés en lo educativo pero plurales preferencias teóricas y metodológicas. Se espera que puedan colaborar, también, en la producción de contenidos para robustecer el subcampo de la enseñanza de la investigación.



# Revista de Educación



## **RESEÑA Tesis**



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE  
INVESTIGACIONES  
MULTIDISCIPLINARIAS  
EN EDUCACIÓN  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



# El pensamiento histórico en las buenas prácticas de enseñanza de la historia en el nivel secundario. Un estudio interpretativo en escuelas municipales de Mar del Plata

Gladys M. Cañueto<sup>1</sup>

Nombre del programa/Universidad: Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Rosario.

Director: Dr. Francisco Ramallo

Codirectora: Dra. María Marta Yedaide

Jurado evaluador: Dr. Luis Porta Vazquez, Dra María Graciela Di Franco, Dra. Adrienne Ogeda Guedes

Fecha de defensa: 28 de marzo 2023

## Resumen

Los profesores de historia tienen como objetivo primordial en su enseñanza de la disciplina la promoción del pensamiento histórico. La cuestión a resolver es ¿cómo pueden los profesores ayudar a que sus estudiantes descubran para qué estudiar Historia? Para ello es imprescindible que se les enseñe a pensar históricamente, proceso que involucra varias estrategias específicas que posibiliten la reflexión y el análisis crítico ante cualquier narración que se presente del pasado. Decidimos abordar desde una perspectiva sociopolítica las escuelas del nivel secundario de gestión municipal de la ciudad de Mar del Plata y realizamos nuestra tesis desde el marco epistemológico de la Pedagogía Crítica. La investigación que desarrollamos es de corte cualitativo, adopta un enfoque interpretativo entendido como un proceso de comprensión de los significados cercanos y urgentes de los propios actores, involucrando también la construcción de una lectura de esos significados que juegan entre lo general y particular, los detalles inmediatos y la teoría relevada. Partimos de la historia personal y académica de las docentes como eje central para indagar las concepciones sobre la Historia y su enseñanza desde una perspectiva narrativa, considerada un enfoque de investigación en sí misma (Bolívar Botía, 2002). De esta

manera, y mediante entrevistas en profundidad, la narrativa nos permite una particular construcción de la experiencia, a partir de un proceso reflexivo que da significado a lo sucedido o vivido.

**Palabras Clave:** Buenas prácticas; pensamiento histórico; experiencia; nivel secundario



El tema de esta tesis doctoral es la enseñanza de la Historia en el nivel secundario municipal y específicamente las buenas prácticas de los docentes que promueven el pensamiento histórico. En la búsqueda de dar respuesta a las preguntas planteadas nos propusimos como objetivo general interpretar cómo promueven el pensamiento histórico los docentes que ponen de manifiesto buenas prácticas en la enseñanza de la Historia del nivel secundario en las escuelas municipales de Mar del Plata. Para poder alcanzar el objetivo propuesto, diseñamos cuatro propósitos específicos, que recursivamente permitieron profundizar el abordaje: (1) Identificar las prácticas de enseñanza de los docentes que componen la muestra y describir el sentido con que conciben la Historia para el nivel secundario; (2) Describir los contextos institucionales en los que se llevan a cabo buenas prácticas de enseñanza; (3) Analizar en las biografías de los docentes que participan en la investigación los trayectos de vida profesional que inciden en sus prácticas y en los criterios que utilizan para tomar decisiones curriculares y didácticas que les permiten transformar su saber académico en contenido escolar; (4) Comprender las buenas prácticas de enseñanza de la historia y su relación con las biografías de los docentes que promueven el pensamiento histórico. Es a partir de este recorrido que la investigación recoge la historia personal y académica de las docentes como eje central, ya que considero que resulta un aporte sustantivo al conocimiento sobre lo que ocurre en las aulas del nivel secundario municipal en nuestra ciudad.

Para ubicar desde una perspectiva sociopolítica a las escuelas del nivel secundario de la ciudad de Mar del Plata, realizamos nuestra investigación tomando este concepto desde el marco epistemológico de la Pedagogía Crítica. En esta línea, la función social de la escuela es retomada por estos autores de la tradición norteamericana, más concretamente del pensamiento de los reconstruccionistas sociales como J. Dewey (1977), quien entiende a la educación como práctica social que forma para la vida en comunidad y democracia. En este contexto podríamos decir que la Historia ha sido la disciplina que en mayor medida ha contribuido a la formación de las comunidades en esta idea del traspaso del legado cultural entre generaciones a partir de los contenidos seleccionados, efemérides y rutinas que se impusieron sistemáticamente en los sistemas escolares.

El “conocimiento escolar” constituye una construcción específica que no deriva solamente de las ciencias sino que viene dado por la integración de la diversidad de conocimientos presentes en nuestra sociedad y muy especialmente por la inclusión de perspectivas ideológicas críticas y alternativas. Estos conocimientos escolares presentados en el aula como parte del curriculum (de Alba, 2002) en tanto síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) conforman una propuesta político-educativa, implican una propuesta histórica, cultural, social y políticamente contextualizada que contempla tanto los documentos curriculares, ya sean diseños, propuestas o materiales de desarrollo curricular, como las prácticas concretas que se expresan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Pensar en la transformación de un contenido en enseñable está directamente relacionado con las “buenas prácticas de enseñanza” (Fenstermacher, 1989). Según esta perspectiva, el docente asume la responsabilidad de brindar al alumno oportunidades al enseñarle cómo aprender, diferenciando claramente las actividades de enseñanza de las de aprendizaje. Pero su rasgo más sobresaliente es que la buena enseñanza consta de acciones docentes basadas en “principios morales”.

También profundizamos desde el análisis bibliográfico los aportes de las investigaciones de Franco Ferrarotti (2007), quien trabaja con las historias de vida como estrategia privilegiada del método cualitativo para el estudio del contexto social, marcando la relación entre texto y contexto como parte del proceso vivencial del individuo en tanto agente histórico. Estas categorías nos permitieron rastrear más que el desempeño del docente, para abordar cómo este desarrolla las ideas propias acerca de la Historia a partir de los conocimientos, comprensiones y aptitudes demostradas en el aula.

La elección de nuestra categoría central, “pensamiento histórico”, se realizó con el fin de definir las dimensiones que contribuyen a construir una estructura conceptual que nos ha permitido identificar, analizar, reflexionar e interpretar cómo los profesores de Historia contribuyen a promover el pensamiento histórico. A los efectos de ordenar la literatura producida hemos tomado como marco temporal el período desde 1990 hasta el presente y la hemos identificado de acuerdo al idioma en la que se escribe: autores de la producción anglosajona, producción escrita en español (distinguiendo investigadores españoles y latinoamericanos) y producción brasilera.

Desde el punto de vista epistemológico, la presente investigación se encuadra en el paradigma constructivista. Este supone que el investigador y el objeto de investigación están vinculados interactivamente de tal forma que los hallazgos son literalmente creados al avanzar la investigación (Guba y Lincoln, 2002). También adopta un enfoque interpretativo (Erikson, 1997), entendido como un proceso de comprensión de los significados cercanos y urgentes de los propios actores (Taylor y Bogan, 1992). El diseño de la investigación es de corte naturalista, realizándose en los propios contextos donde se plantean los problemas a dilucidar. Para indagar las concepciones sobre la Historia y su enseñanza, adoptamos una perspectiva narrativa, considerada un enfoque de investigación en sí misma (Bolívar Botía, 2002; Alvarez, Porta y Sarasa, 2010). Complementariamente consideramos pertinente la adopción del enfoque etnográfico. Elsie Rockwell (2011) aporta a la investigación las discusiones sobre las descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas, como así también desde la dimensión íntima, la experiencia que habitamos como investigadoras (Yedaide, Porta y Ramallo, 2021).

La propia investigación fue marcada por el devenir de la escritura de la tesis; desde el inicio organizamos los capítulos siguiendo el diseño de un espiral de partes recursivas que conjugaron aristas diferentes y a su vez indivisibles, cuya trama crece en complejidad para permitir analizar de manera reflexiva las experiencias que

circundan a esta investigación.

Universos complementarios: El comienzo de la tesis recupera mi propia historia de vida, hechos vividos que al volver a narrarse cobran nuevo sentido. Vuelvo a la propia autobiografía para revisar, recordar y reflexionar en torno a momentos vitales que marcaron desafíos inesperados. Mi desarrollo profesional en la escuela secundaria se complementa hasta mi jubilación en el sistema educativo provincial en 2016 como directora de Escuela con mi labor profesional en la Facultad de Humanidades que transcurre hasta hoy en la enseñanza y la gestión. Siento ambos espacios como universos complementarios que se constituyen y me conforman profesionalmente en los modos de hacer docencia pero que fundamentalmente me nutrieron de experiencia, de realidad, de sensibilidad y de sentido.

En el primer capítulo Narrativas en espiral: biografías y experiencias comparto la descripción del marco metodológico desde el enfoque narrativo en la investigación educativa, cuya centralidad se manifiesta en la tesis, y que retoma en forma espiralada historias de vida y biografías profesionales de las profesoras. Las vivencias, tomas de decisiones, formas de hacer y de sentir se construyen de forma compleja a partir de la conciencia de nuestro pasado y su contextualización, lo cual retomamos en cada vuelta de espiral/vida para dar significado y sentido a nuestro presente y proyectar-nos futuro. Desde la teoría narrativa y la perspectiva biográfica, se presenta un saber interpretativo y hermenéutico en el que el sujeto hace “síntesis de lo heterogéneo”, enlazando en una única historia el sentido de su vida. La narración del personaje constituirá su identidad, una forma de permanencia en el tiempo que sea una respuesta a la pregunta ¿quién soy yo? (Ricoeur, 1984: 2006).

En el segundo capítulo Una reminiscencia ¿Cómo, qué y para qué enseñar? hay en nosotros una imagen del pasado que viene a la memoria y que define a priori qué significa ser docente y ser estudiante. Esa imagen es una construcción intencionada aprendida en la escuela, producto de nuestra escolarización y sostenida por teorías educativas que hasta hoy sobreviven en nuestras aulas y perduran en las formas de enseñar y aprender. Las preguntas casi a-temporales re-significan su validez y su sentido en cada docente que inicia su práctica, en cada contexto en donde la desarrolla y fundamentalmente en la relación que entabla con sus estudiantes, con los conocimientos, los valores, normas y reglas de la sociedad democrática. En este capítulo planteo los aportes que resultan antecedentes valiosos por tratarse de categorías trabajadas en la literatura académica estrechamente vinculadas con nuestros intereses investigativos pero también con la formación y la práctica docente. Desde el campo específico de la Didáctica General realizo una reseña histórica que, a modo de mirada retrospectiva, retoma las preguntas iniciales ante cada acto de enseñanza: ¿Cómo enseñamos? ¿Qué enseñamos? ¿Para qué enseñamos? señalando aquellos referentes teóricos cuya preocupación por la enseñanza los impulsó a producir teorías, sugerir métodos y definir prácticas que aún hoy perviven en nuestras aulas. Parto de la definición del conocimiento como construcción

social y el currículum como una forma de política cultural desde la perspectiva de la pedagogía crítica, para finalmente contextualizar el dispositivo escolar pedagógico en la configuración de las relaciones sociales e históricas en las que se desarrolla.

En el tercer capítulo Conocimiento: saberes, práctica y experiencia, entiendo los saberes, las prácticas y experiencias como acontecimientos que se conjugan y enlazan, es decir elementos que narran diferentes vivencias encarnadas en las docentes que se tensionan en momentos de la vida profesional con la vida personal entramando lo heredado, lo que perdura, las nuevas preguntas acerca del quehacer y el ser docente en contextos complejos en la búsqueda de poder dar cuenta de sentido a lo que hacemos y lo que somos entrecruzo las lecturas de la buena enseñanza con los aportes que desde la pedagogía crítica se entraman al respecto de las investigaciones de las experiencias.

Continuando este trazado contextual, el cuarto capítulo Enseñanzas atávicas: la historia escolar se ocupa de la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria obligatoria como una cuestión de interés nacional. Creo importante señalar la relevancia que la enseñanza de la Historia ha tenido y tiene a partir de la creación de los sistemas escolares en los contextos de la formación de los Estados Nacionales, centralmente en relación a los usos públicos de la Historia y las diversas formas de significar el pasado dentro de la escuela, en donde los y las profesores/as de historia enmarcan su labor a partir de regulaciones teóricas, epistemológicas e historiográficas que expresan concepciones sobre la disciplina y se prescriben con fuerza de ley. Entramo un abordaje entre historia y pedagogía que intercala los campos de la investigación, los orígenes de la enseñanza de la historia y la lectura de los diseños curriculares vigentes al respecto de la enseñanza escolar.

Los dos últimos capítulos son centrales y más específicos de esta investigación. En el capítulo cinco Herencias torsionadas: Pensamiento histórico, teoría y experiencia sostengo que la acción más importante en la enseñanza de la Historia es promover el pensamiento histórico en nuestros estudiantes; esa es la herencia que debemos cuidar y que nos legaron nuestros maestros y mentores a la hora de formarnos disciplinaria y pedagógicamente. Las torsiones se producen a través de los sujetos investigadores y enseñantes que toman el legado, lo resignifican en el presente, lo contextualizan en su propio devenir y lo complejizan, pero no como un modelo que interpreta los hechos históricos en forma cerrada y abstracta, sino como problemas socialmente vivos con el firme propósito de volverlo a legar a las nuevas generaciones en formación. Seguramente nuestro compromiso hoy está en reconocer y acoger lo heredado y hacerlo nuevo, presente aquí y ahora, convirtiéndolo en práctica viva para llevar a buen término ese cambio todavía pendiente en la enseñanza obligatoria que habilite futuros posibles para los estudiantes. Destaco la relevancia que esta categoría ha tenido en la enseñanza de la historia escolar y recupero las producciones que sobre el tema podemos recoger en ámbitos académicos.

micos internacionales, nacionales y locales—no sólo desde su condición abstracta y consagrada, sino también desde una conversación con el maestro Joan Pagés, que me permitió entrecruzar teoría, experiencia y narrativa.

En el sexto y último capítulo, *Entre nosotras*, comparto los hallazgos de esta investigación en su conversación con las colegas que co-generaron la experiencia de esta tesis. Me acerco a observar, a ver y a mirar a tres mujeres-profesoras cuyo saber disciplinar es también el mío. Me permiten ingresar a sus aulas-mundo donde comparten ese saber con sus estudiantes. Las veo desplegar historias, relatos, narraciones. Las veo cuidar, cuidado del otro y de la otra, las veo reír, tocar y sentir a sus estudiantes cuando me cuentan sus experiencias. He experimentado esas mismas acciones y sensaciones en aulas semejantes. Se muestran profesionalmente preparadas y naturalmente atentas y sensibles a lo que pasa a su alrededor. Sus relatos y modos de hacer espejados me permitieron entreteter sus saberes, prácticas y experiencias con mis aprendizajes investigativos, en forma de coautoría. Finalmente en las conclusiones, *Suturas de un espiral*, describo los aprendizajes significativos: el primero se establece a partir de las conversaciones con las profesoras y termina resonando profundamente en la historia de la investigación, ya que considero que lo biográfico es esencial en la construcción de todo conocimiento, incluso en el histórico/pedagógico. El segundo aprendizaje, ligado al anterior, es que estoy convencida que una tesis no puede escribirse por fuera de la biografía, ya que no podría construir un conocimiento genuino; mi resistencia a escindir lo que está unido aflora en esta tesis como relato de experiencia. Por último, el tercer aprendizaje de forma ineludible es que la construcción de conocimiento es colectiva porque hay un anhelo común, una epistemología fundada en las resonancias, las reapropiaciones, los ecos y los reconocimientos.

La tesis presentada aporta una discusión sensible y bien anclada sobre la enseñanza de la historia y la enseñanza misma, destacando el carácter subjetivo de esta profesión, atravesada por afectos, experiencias memorables, encuentros movilizados y transformadores. En este sentido, mantiene una novedad y una pertinencia permanentes, porque cada historia narrada es siempre original, siempre trae perplejidad y moviliza nuestras reflexiones. La intersección entre el campo de la enseñanza de la historia y los caminos de la vida y de la profesión amplía la posibilidad de comprender los impactos de los encuentros de los profesores en que nos convertimos. En relación con esto el pensamiento histórico no sólo está ligado al pasado, como otrora la historia clásica nos enseñaba; su enseñanza deviene en futurabilidades posibles y además es experimentado y por tanto es parte de la vida sensible. El pensamiento histórico “siembra futuros”, nos permite mirar desde el hoy y vincula lo nuevo con lo viejo. Las suturas en espiral, como la caracola, recorren ese camino de circularidad entre memoria, presente y futuro. El devenir de la marea que implica volver sobre lo propio nos recuerda que no somos los mismos, somos mejores y más humanos; desde la playa proyecta, desea y mira el futuro

en términos de una historicidad que requiere más humanidad. Quizás ahí estemos encontrando parte del sentido de la escuela y de la enseñanza de la Historia.

El modo creativo de escritura en clave metafórica emerge como una producción en sí misma. Está escritura yuxtapuesta y co-generada crea un ambiente performativo en que las vidas se entrelazan y el yo no puede ser pensado sin ese nosotros que nos interpela y nos hace ser lo que somos. La originalidad del trabajo está dada no sólo en el enfoque, sino en el recorrido novedoso que propone, planteando de por sí una puesta al día no sólo de su objeto sino de la investigación educativa en el nivel secundario y, en este caso, las escuelas públicas dependientes de la Municipalidad de General Pueyrredon –sistema educativo muy particular en el contexto de la educación local.

## Referencias

- Álvarez, Z.; Porta, L. Y Sarasa, M.C. (2010b). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación* Nro. 1. Mar del Plata: Facultad de Humanidades, UNMDP.
- Bolívar Botía, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (1). Disponible en: <http://www.redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-contenido.html>.
- De Alba, A. (1995-2002). *Curriculum, crisis, mito y perspectiva*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Dewey, J. (1977). *Mi credo pedagógico, Teoría de la educación y sociedad*. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Centro editor de América Latina. Disponible en: [http://www.fceja.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/Dewey\\_Mi\\_credo\\_Pedagogico.pdf](http://www.fceja.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/Dewey_Mi_credo_Pedagogico.pdf).
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (comp.) *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (comp.) *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 14, núm. 44, mayo-agosto, Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10504402>.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Deman y J. A. Haro (comp.) *Por los rincones. Antología de Métodos cualitativos en la investigación social*. Hermosillo: Sonora.
- Ricouer, P. (1984). *Tiempo y narración, I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México, Siglo XXI.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Yedaide, M.; Porta, L. y Ramallo, F. (2021). Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amarres, enredos y desgarros. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, vol. 2, jul./dic. 2021, pp. 381-396. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

## **Notas**

<sup>1</sup> Doctora en Humanidades y Artes mención Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario; Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación y del CIMED de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. gladyscañueto@gmail.com





Revista

de

Educación



**EVENTOS**



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE  
INVESTIGACIONES  
MULTIDISCIPLINARIAS  
EN EDUCACION

INSTITUTO VARIANTE (UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA)



## Eventos

→ Sociedad Argentina de Investigación en Educación (SAIE) comunica la realización de las **II Jornadas de Investigación en Política Educativa**, que tendrán lugar el 31 de mayo y 1 y 2 de junio de 2023 en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Rosario. Las Jornadas son organizadas conjuntamente por los colectivos organizadores de los Encuentros de Cátedras, la revista RELAPAE (Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación) y la ReLe-Pe (Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa) y con el apoyo de la SAIE.

Se adjunta la II Circular, donde se anuncia la **extensión del plazo para la presentación de resúmenes** y la definición de la **gratuidad de las jornadas**, para favorecer la participación de investigadoras e investigadores en la temática de todo el país.

<https://saieinvestigacionedu.wixsite.com/saieargentina/post/ii-jornadas-de-investigaci%C3%B3n-en-pol%C3%ADtica-educativa-segunda-circular>

→ XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO 20 a 22 de septiembre 2023. Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes. Más información en : <http://congresos.fahce.unlp.edu.ar/seminarioredestrado/xiii-seminario>

→ XXII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y latinoamericana | III Encuentro de Investigadores en Formación. Más información: <https://fhumyar.unr.edu.ar/agenda/2023/08/agosto/816/xxii-jornadas-argentinas-de-historia-de-la-educacion-argentina-y-latinoamericana--iii-encuentro-de-investigadores-en-formacion>



## Suscripción y canje

INSTITUCIÓN / INSTITUTION:

DIRECCIÓN POSTAL / ADDRESS

DESEARÍAMOS RECIBIR LA REVISTA ..... EN CANJE CON NUESTRA REVISTA /

WE WOULD LIKE TO RECIEVE ..... IN EXCHANGE FOR OUR SERIAL

ISSN

PERIODICIDAD / FREQUENCY

FIRMA / SIGNATURE

Enviar este formulario a la siguiente dirección postal o transcribir en el cuerpo un e-mail y enviarlo a [sidhuma@mdp.edu.ar](mailto:sidhuma@mdp.edu.ar)

**Correo Postal:**

Bib. Doc. Alicia Hernández  
Servicio de Información Documental  
Facultad de Humanidades  
Universidad Nacional de Mar del Plata  
Funes 3350 Nivel +4  
7600 - Mar del Plata  
Pcia. de Buenos Aires  
Argentina

**Correo Electrónico:**

[sidhuma@mdp.edu.ar](mailto:sidhuma@mdp.edu.ar)



Esta Edición se terminó de imprimir  
en la ciudad de Mar del Plata  
en el mes de abril de 2023.