

# Revista

de **E**ducación



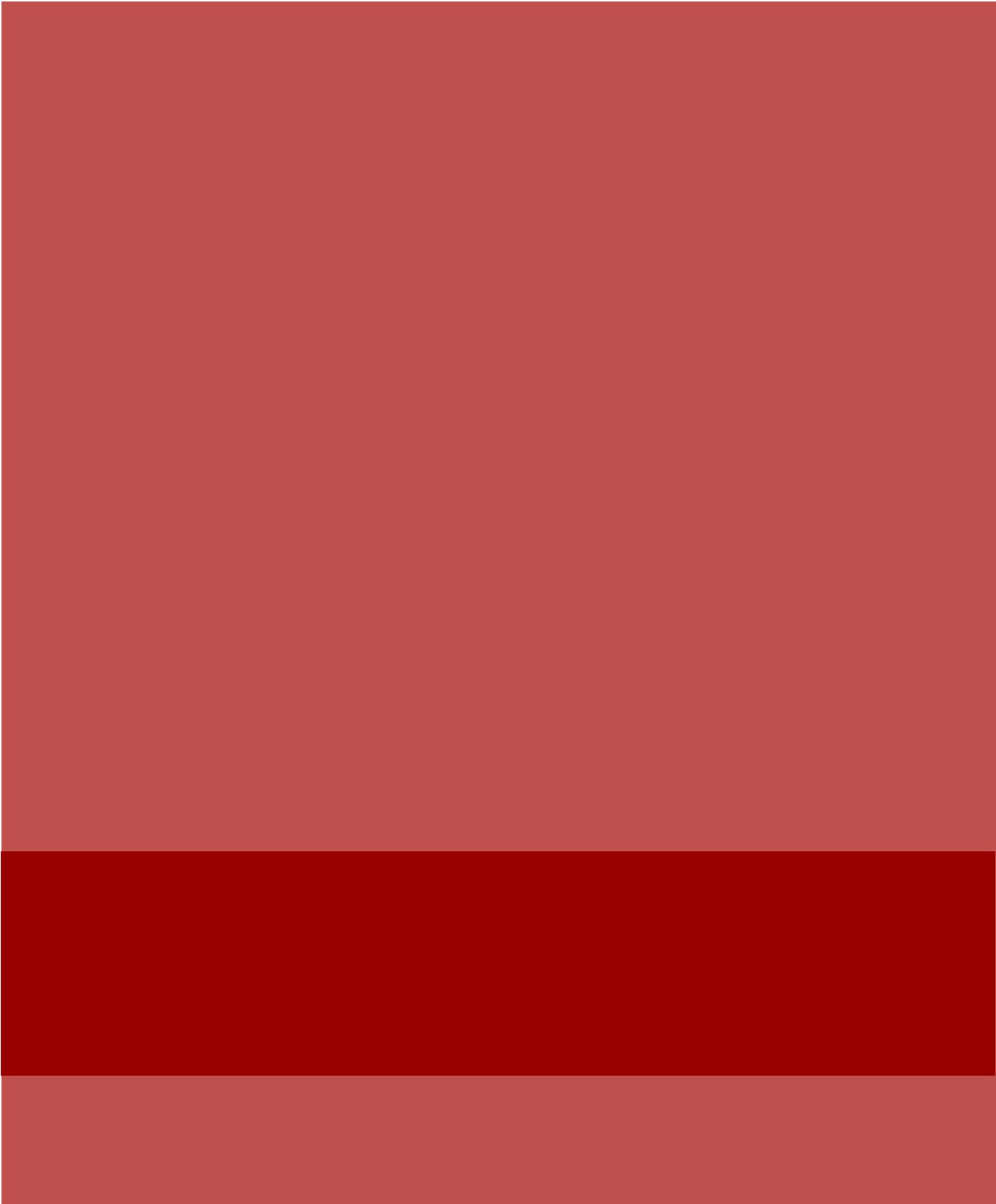
# 35.2

ISSN 1853-1318  
ISSN 1853-1326 (en línea)  
Año 16 - Número 35.2  
Mayo-agosto 2025



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





*Revista*  
de **E***ducación*



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



**eudem**



## REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”

### Autoridades:

Decano: Dr Enrique Andriotti Romanin

Vicedecana: Dra. Gladys Cañueto

Secretaria Académica: Esp. Gladys Cañueto

Secretaría de Investigación y Posgrado: Dr. Luis Porta

Secretaria de Coordinación: Lic. Marcela Luca

Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil: Dr. Braian Marchetti

Coordinadora Área Posgrado: Dra. María Marta Yedaide

Director del Departamento de Ciencias de la Educación: Dr. Jonathan Aguirre

AÑO XVI – N° 35.2

Mayo - Agosto 2025

ISSN 1853-1318 (Versión impresa)

ISSN 1853-1326 (Versión en línea)

### Dirección:

Departamento de Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata

Funes 3350 - Nivel +6

7600 - MAR DEL PLATA - Argentina

Telefax: 54-223-4752277

Mail: reveduc@mdp.edu.ar

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

La REVISTA DE EDUCACIÓN ha sido incorporada a:

DOAJ  
DIRECTORY OF  
OPEN ACCESS  
JOURNALS



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

## **DIRECTORA**

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

## **EQUIPO EDITORIAL**

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

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

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

## **COMITÉ CIENTÍFICO**

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

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

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

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

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

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

Antonio Bolívar Botía, Universidad de Granada, España

Dra. María Borgström, Södertörn University - Estocolmo, Suecia

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

Alicia Camilloni, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Liliana Campagno, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Ana Candreva, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Susana Carena, Universidad Católica de Córdoba, Argentina

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

Susana Celman, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

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

Adela Coria, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Valentín Cricco, Universidad de Morón, Argentina

Ángel Díaz Barriga, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Manuel Fernández Cruz, Universidad de Granada, España

Gustavo Fischman, Arizona State University, Estados Unidos

Enrique Gervilla Castillo, Universidad de Granada, España

Dra. Ana Graviz, Södertörn University - Estocolmo, Suecia

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

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

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

Manuel Lorenzo Delgado, Universidad de Granada, España

Carina Kaplan, Universidad de Buenos Aires, Argentina

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

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

Graciela Merino, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

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

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

Ángel Pérez Gómez, Universidad de Málaga, España

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

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

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

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

Dra. Liliana Sanjurjo, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Jesús Domingo Segovia, Universidad de Granada, España

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

María Teresa Sirvent, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Tomás Sola Martínez, Universidad de Granada, España

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

Delfina Veirave, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

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

Silvia Vilanova, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Dr. José Yuni, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina

## **DISEÑO**

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

## **SopORTE técnico - Plataforma OJS**

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

***Pasado, presente y futuros posibles en las relaciones entre universidad y profesión académica. Una conversación con Mónica Marquina en el marco de la V Fábrica de Ideas y I Simposio Nacional “Educación Superior y Profesión Académica frente a los desafíos del siglo XXI. Entre expansiones temáticas, epistémicas y metodológicas”***

***Past, present, and possible futures in the relationship between the university and the academic profession. A conversation with Mónica Marquina at the 5th Idea Factory and 1st National Symposium “Higher Education and the Academic Profession Facing the Challenges of the 21st Century: Between Thematic, Epistemic, and Methodological Expansions.”***

Yésica Luciana Albornoz Trínquitella, María Belén Hobaica, Carolina Vargas Pisani..... 17

# Sumario

***Claves para el diseño de un taller de tesis de maestría en los programas de negocios y economía: Una experiencia en la UNRaf***

***Keys to the design of a master’s thesis workshop in business and economics programs: An experience at UNRaf***

José Antonio Borello, Noelia Barberis..... 31

***Estilos de aprendizaje en estudiantes de la Universidad Autónoma De Entre Ríos***

***Learning Styles in Students at the Autonomous University of Entre Ríos***

Roxana Guadalupe Ramírez, Graciela Beatriz Paredes, Daniela Dans..... 47

***La construcción de masculinidades desde el uso del vestuario en una escuela agrotécnica de varones de la provincia de Buenos Aires (Argentina, 1984-2018)***

***The construction of masculinities through the use of clothing in an agricultural technical school for boys in the province of Buenos Aires (Argentina, 1984-2018)***

Pablo Kopelovich..... 71

# Sumario

<b><i>Transformando espacios escolares para aprender</i></b> <b><i>Transforming school spaces to learn</i></b> Sandra Beatriz Santachita.....	99
<b><i>Enseñanza de la trigonometría en la escuela secundaria ciclo superior y su influencia en el primer año universitario: perspectivas docentes y efectos de la pandemia</i></b> <b><i>Teaching trigonometry in upper secondary school and its influence on the first year of university: teaching perspectives and pandemic effects</i></b> María Susana Vecino, Guillermo Ricardo Valdez, María Eugenia Pedrosa, Lucía Palauro.....	117
<b><i>Democratización de la educación secundaria: Análisis de Experiencias Juveniles en torno a la secundaria obligatoria en la ciudad de Salta – Argentina</i></b> <b><i>Democratization of Secondary Education: Analysis of Youth Experiences around Compulsory Secondary Education in the City of Salta – Argentina</i></b> Agustina M. Corica, Josefina L. Ruiz, Analía E. Otero.....	133
<b><i>Educación en derechos humanos con perspectiva intercultural en la Ciudad de Buenos Aires</i></b> <b><i>Human Rights Education with an Intercultural Perspective in the City of Buenos Aires</i></b> Nahuel Grayani.....	165
<b><i>Contribución del análisis de contrato didáctico para la comprensión de la complejidad del trabajo docente en Educación de Jóvenes y Adultos</i></b> <b><i>Contribution of Didactic Contract Analysis to the Understanding of the Complexity of Teaching Work in Youth and Adult Education</i></b> José Nicolás Gerez Cuevas.....	189

## Sumario

***El rol de las fundaciones empresariales en la formación de estudiantes técnicos en la Provincia de Neuquén, Argentina***  
***The role of corporate foundations in the training of technical students in the Province of Neuquén, Argentina***..... 215  
Natalia Fernández.....

***Proceso de enseñanza y aprendizaje en la modalidad escrita: estudio de casos evaluativos de alumnos sordos de portugués como segunda lengua***  
***Teaching and learning process in the written modality: evaluative case studies of deaf students in Portuguese as a second language***  
Vanessa Miro Pinheiro, Isaack Saymon Alves Feitoza Silva, Angélica Terezinha Carmo Rodrigues..... 235

***Desafíos estructurales y brechas educativas en Centroamérica y el Caribe***  
***Structural challenges and educational gaps in Central America and the Caribbean***..... 257  
Milagro Piñeiro Ruiz.....

• **RESEÑAS tesis**  
***Primeras com-posiciones de la práctica docente en la formación inicial***  
***First com-positions of teaching practice in initial training***..... 283  
Mercedes Zabala.....

# Sumario

• RESEÑAS libros	<p><i>Hacer que tambalee todo</i> <b>Félix Guattari (2024). Seminarios I. Agenciamientos y máquinas abstractas ¿qué hacer con las singularidades? 1ra. Edición. Editorial Cactus. Serie Clases 21. Ciudad de Buenos Aires, Argentina. P. 191, ISBN 978-987-3831-89-8.</b></p> <p>Ana Laura García, Fernando Stivala.....</p>	301
	<p><i>Cammarota, Adrián (2023). Débiles anormales higiénicos y civilizados. La medicalización de la niñez escolarizada en Buenos Aires (1884 1945). Ediciones ImagoMundi, 211 páginas.</i></p> <p>María de los Angeles Jara.....</p>	311
	<p><i>Cultura libre de Estado</i> <b>Rowan, J. (2024). Cultura libre de Estado. RGC Ediciones. P. 114, ISBN: 978-987-8488-63-9</b></p> <p>Marina Perla Saavedra.....</p>	317
• RESEÑAS red	<p><i>La creación de la Red de Institutos y Centros de Investigación en Educación (RICIE) como acontecimiento y oportunidad en tiempos de resistencia activa</i></p> <p>Mariana Foutel, Jonathan Aguirre.....</p>	325
• RESEÑAS eventos	<p><i>Reseña sobre las IV Jornadas de Sociología: “Rupturas y continuidades en la Sociología Actual”. Organizadas por el Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades, UNMDP. 5, 6 y 7 de marzo de 2025, Mar del Plata</i></p> <p>Gisela Duna, Fermín Rodríguez.....</p>	331
• EVENTOS	<p><i>Eventos.....</i></p>	339



## Mirar el mundo con ojos táctiles<sup>1</sup>

Un ánimo particular me recorre al posarme sobre cada línea de los manuscritos que dan cuerpo a este número. Mirar el mundo hoy supone celebrar la escritura de otrxs en tiempos aciagos; es justamente la polifonía que habilitamos la que nos expande en pensamiento por medio de un hilo que se enhebra en cada escrito a medida que el recuento de los distintos textos va conformando una visión compuesta -como la de los insectos y crustáceos- que miran a través de ojos formados por miles de unidades visuales pequeñas que permiten un amplio campo de visión y de percepción en profundidad.

Mirar con ojos táctiles y compuestos, siguiendo a Donna Haraway, supone fundar una manera más íntima de estar en y con el mundo, atenta al encuentro de la yuxtaposición de lo propio con lo ajeno como construcción compartida. Les convido, estimados lectores, a esta inmersión como creadora de una experiencia tanto política como estética como poética, que implica reconocer otros cuerpos teóricos y practicar otros modos de escritura, otras estilizaciones del ser escritural.

En primer lugar, abrevan este cauce mayor, las voces de Luciana Albornoz, Belén Hobaica y Carlina Vargas Pisani, en la entrevista **Pasado, presente y futuros posibles de las relaciones entre Universidad y Profesión Académica**. Una conversación con Mónica Marquina en el marco de la V Fábrica de Ideas y I Simposio Nacional «Educación Superior y Profesión Académica frente a los desafíos del siglo XXI. Entre expansiones temáticas, epistémicas y metodológicas». Llevando inquietudes marcadas principalmente por el futuro de la universidad, sus desafíos y sus tensiones en términos de la profesión académica. Mónica Marquina reflexiona -junto con ellas- sobre la figura del profesional académico desde una perspectiva histórica, caracterizando, en ese camino, tanto los escenarios actuales como algunos atisbos sobre la proyección futura. Asimismo, les propone en este encuentro, analizar los errores y aciertos de la universidad desde una mirada de autocrítica constructiva que implique una lectura del contexto educativo para su futura reformulación.

Entrando en la densidad de los artículos, nos encontramos con **Claves para el diseño de un taller de tesis de maestría en los programas de negocios y economía: Una experiencia en la UNRaf** de José Antonio Borello y Noelia Barberis. Los autores proponen repensar por qué los estudiantes de maestrías no logran finalizar sus tesis; explorando el caso de la Maestría en Administración de Empresas de la UNRaf. Compartiendo los antecedentes de esta experiencia de formación, sus características centrales y las líneas a seguir en términos de “lecciones aprendidas” delineando reflexiones sobre perspectivas futuras en el campo del posgrado.

Desplegando nuevos desafíos en el diseño de prácticas educativas, teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes, y generando una alternativa de solución a la problemática de la deserción y el desgranamiento universitario, el artículo

**Estilos de aprendizaje en estudiantes de la Universidad Autónoma De Entre Ríos** llega a la revista a través de **Roxana Guadalupe Ramírez, Graciela Beatriz Paredes y Daniela Dans** para compartir los resultados de los resultados obtenidos en el Proyecto de Investigación de Desarrollo y de Inserción (PIDIN) desarrollado en la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), denominado “Estudio descriptivo sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la UADER”. El objetivo de la investigación consistió en identificar los diferentes estilos de aprendizaje de la población estudiantil de esta universidad y, a partir de esto, a través de futuras acciones de extensión, plantear estrategias de enseñanza que mejoren la enseñanza y el aprendizaje.

La voz de **Pablo Kopelovich** en **La construcción de masculinidades desde el uso del vestuario en una escuela agrotécnica de varones de la provincia de Buenos Aires (Argentina, 1984-2018)** emerge para invitarnos a pensar la acción educativa como una acción corporal; lo cual se materializa en una disputa marcada tanto por las corporalidades diversas como por los mandatos que habitan el espacio de la escuela. El texto pretende, en este sentido, realizar un aporte al análisis del papel cumplido por las instituciones educativas en el proceso de construcción de masculinidades en el ámbito de la provincia de Buenos Aires en un marco del resquebrajamiento de los mandatos de una masculinidad tradicional hacia fines del siglo XX y principios del XXI.

Concomitantemente con el artículo de Kopelovich, respecto del espacio escolar entendido también como arena de disputa donde se debaten sensibilidades, afectos, identidades, afectaciones, estéticas, saberes, posiciones político-epistemológicas, capitales de diversa índole, **Sandra Santachita** en **Transformando espacios escolares para aprender**, comparte una experiencia de campo realizada en 2022, con estudiantes de la cátedra Arquitectura para la Educación, 4° año de la carrera Arquitectura de la Escuela Superior de Arquitectura y Diseño, Universidad de Morón, centrada en la transformación de un patio en una escuela secundaria. El ambiente físico de las escuelas influye en la enseñanza y el aprendizaje, y su diseño debería adaptarse a las necesidades educativas. Así, la transformación de los espacios físicos en las escuelas podría fortalecer la identidad y el cuidado del entorno escolar y ambiental, utilizarse como estrategia de enseñanza para enriquecer el aprendizaje; y, por último, la participación de la comunidad educativa en la intervención de los espacios promovería la apropiación y el compromiso con el espacio escolar.

Sumando experiencias, **María Susana Vecino, Guillermo Ricardo Valdez, María Eugenia Pedrosa, Lucía Palauro** analizan, en el manuscrito en co-autoría **Enseñanza de la trigonometría en la escuela secundaria ciclo superior y su influencia en el primer año universitario: perspectivas docentes y efectos de la pandemia**, los conocimientos adquiridos por los estudiantes respecto de los contenidos de Tri-

gonometría trabajados durante el año 2022 en colegios de educación secundaria, ciclo Superior de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. Las conclusiones abonan fuertemente el contexto actual para repensar estrategias didáctico-pedagógicas que enriquezcan la enseñanza de la Matemática.

Continuando con la mirada puesta en la escuela secundaria, se plantea que para identificar la forma en la que operaron los procesos de democratización de la escuela secundaria, se hace necesario tomar como dimensión de análisis la experiencia democrática de los sujetos que se encuentran implicados en ella, en este caso en particular, las/os jóvenes; cuestión nodal que recoge el artículo **Democratización de la educación secundaria: Análisis de Experiencias Juveniles en torno a la secundaria obligatoria en la ciudad de Salta – Argentina** donde **Agustina Corica, Josefina Ruiz y Analía Otero** analizan las trayectorias educativas de las/os jóvenes y su relación con el acceso a políticas socioeducativas conjuntamente con los sentidos y valoraciones atribuidos a la escuela secundaria.

Asimismo, **Nahuel Grayani** propone poner en discusión si la educación en derechos humanos en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires (CABA) incorpora la perspectiva intercultural. La argumentación de su trabajo **Educación en derechos humanos con perspectiva intercultural en la Ciudad de Buenos Aires** plantea que el enfoque en la enseñanza del concepto de derechos humanos es predominantemente universalista, omitiendo el componente intercultural. Para ello, describe el carácter universal de los derechos humanos y las críticas hacia este enfoque, así como el concepto de interculturalidad y educación intercultural. En segundo lugar, analiza la historia y políticas de la educación intercultural en Argentina y evalúa la perspectiva de derechos humanos en los documentos curriculares seleccionados.

Dada la situación coyuntural en tiempos de una emergencia de lo público, la escuela primaria no escapa a repensar no solo la acción educativa, sino la práctica profesional de sus docentes. El artículo **Contribución del análisis de contrato didáctico para la comprensión de la complejidad del trabajo docente en educación de Jóvenes y Adultos**, **José Nicolás Gerez Cuevas** analiza prácticas de enseñanza de saberes matemáticos, atendiendo a la articulación entre las condiciones institucionales y las restricciones propias de este ámbito educativo, y el proceso de apropiación de saberes necesarios para la labor docente cotidiana. A partir del análisis de clases colectivas, el autor muestra que, pese al carácter grupal de la modalidad, las decisiones clave en la ejecución de las tareas recaen exclusivamente en la docente, mientras que el espacio de actuación de las estudiantes se limita a la realización de tareas aritméticas específicas.

**Natalia Fernández** indaga en **El rol de las fundaciones empresariales en la formación de estudiantes técnicos en la Provincia de Neuquén, Argentina**. En este artículo analiza su incidencia de las fundaciones empresariales en los disposi-

tivos de formación para el trabajo y los desafíos que enfrentan las escuelas técnicas al articular demandas educativas y laborales. A partir de entrevistas con actores educativos y empresariales, se reflexiona sobre las implicancias de esta articulación público-privada en términos de regulación, supervisión y alineación con las políticas educativas nacionales.

Completan el corpus de artículos, voces latinoamericanas de Brasil y Costa Rica que hacen llegar sus inquietudes respecto a los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje del portugués como segunda lengua para sordos están en constante evolución, profundizando las reflexiones sobre el uso de la lengua y sus diversos aspectos, tanto en términos de adquisición como de política lingüística en el contexto de la comunidad sorda, en un caso; y al análisis de planes de estudio innovadores implementados por universidades miembros del Sistema de Integración Centroamericana (SICA) con el objetivo de proporcionar a las autoridades educativas de la región, información confiable para la toma de decisiones informadas sobre la reestructuración y expansión de las ofertas académicas, en otro. Ambas argumentaciones se dan cita en los textos de **Vanessa Miro Pinheiro, Isaack Saymon Alves Feitoza Silva, Angélica Terezinha y Carmo Rodrigues** titulado **Proceso de enseñanza y aprendizaje en la modalidad escrita: estudio de casos evaluativos de alumnos sordos de portugués como segunda lengua** y, en el segundo caso, **Desafíos estructurales y brechas educativas en Centroamérica y el Caribe** cuya autora es **Milagro Piñeiro Ruiz**.

Para el apartado Reseñas, nos complace incluir la experiencia de formación de posgrado de **Mercedes Zabala** que se resume en la defensa de su tesis “Las prácticas docentes en la formación inicial. Un estudio interpretativo en el Profesorado de Educación Primaria de San Isidro” en el marco de la Maestría en Práctica Docente de la UNR y que nos comparte como **Primeras com-posiciones de la práctica docente en la formación inicial** donde se desprende el potencial de investigar sobre la propia práctica poniendo en tensión los propios supuestos y apostando por una sinergia entre la investigación y la formación profesional. Dejando en claro la importancia de dedicar tiempo a sostener espacios de escucha y reflexión pedagógica sobre lo que les ocurre a los docentes en su hacer diario, reconociendo en esta práctica una fuerza performativa que transforma. Desde esta perspectiva, la formación docente, quizás, podría ser una invitación a re-conocer y buscar indefinidamente nuestra identidad profesional docente.

Otras cinco reseñas abordan, desde distintos enfoques, producciones recientes. **Ana Laura García y Fernando Stivala** nos acercan sus reflexiones en **Hacer que tambalee todo. Seminarios I. Agenciamientos y máquinas abstractas ¿qué hacer con las singularidades? (2024)**, de Félix Guattari, recientemente publicado por Editorial Cactus. El texto nos acerca a los seminarios del autor desde la noción

de máquina abstracta y el pensamiento de lo múltiple, abriendo una lectura situada desde el presente.

**María de los Ángeles Jara** revisa **Débiles, anormales, higiénicos y civilizados. La medicalización de la niñez escolarizada en Buenos Aires (1884-1945) (2023)**, de **Adrián Cammarota**, editado por ImagoMundi. La obra reconstruye los dispositivos médico-pedagógicos que atravesaron la infancia escolar durante el período fundacional del sistema educativo argentino. Y, **Marina Perla Saavedra** presenta su lectura de **Cultura libre de Estado (2024)**, de **Rowan**, publicado por RGC Ediciones. A partir de una mirada crítica sobre las formas estatales de apropiación cultural, el libro problematiza la tensión entre autonomía, producción y gestión en el campo de la cultura.

Por su parte, **Mariana Foutel y Jonathan Aguirre** reseñan la creación de **la Red de Institutos y Centros de Investigación en Educación (RICIE)**, analizando este acontecimiento como una oportunidad para el fortalecimiento de los lazos entre instituciones en un contexto de resistencia activa. Finalmente, la reseña dedicada a un evento académico donde **Gisela Duna y Fermín Rodríguez** presentan una reseña sobre las **IV Jornadas de Sociología: “Rupturas y continuidades en la Sociología Actual”**, organizadas por el Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. El encuentro tuvo lugar los días 5, 6 y 7 de marzo de 2025 en la ciudad de Mar del Plata.

Visión compuesta sobre la lectura como celebración de otros mundos posibles. Disfruten de ella.

Laura Proasi<sup>2</sup>

Mar del Plata, 10 de abril 2025

## Notas

<sup>1</sup> Haraway, D. (2008) *When Species Meet*. University of Minnesota

<sup>2</sup> Doctora en Educación (UNR) – Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP) – Profesora y Licenciada en Historia (UNMDP) Profesora adjunta Problemática Educativa (CFD) y en el Taller de Aprendizaje Científico y Académico de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación – Facultad de Humanidades – UNMDP. Miembro del GIEEC (Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales – CIMED – FH – UNMDP) E-mail: [lauraproasi@gmail.com](mailto:lauraproasi@gmail.com)



*Revista*

*de*

**E***ducación*



***ENTREVISTA***



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE  
INVESTIGACIONES  
MULTIDISCIPLINARIAS  
EN EDUCACION

FACULTAD DE HUMANIDADES | UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



**Pasado, presente y futuros posibles en las relaciones entre universidad y profesión académica. Una conversación con Mónica Marquina en el marco de la V Fábrica de Ideas y I Simposio Nacional “Educación Superior y Profesión Académica frente a los desafíos del siglo XXI. Entre expansiones temáticas, epistémicas y metodológicas”**

**Past, present, and possible futures in the relationship between the university and the academic profession. A conversation with Mónica Marquina at the 5th Idea Factory and 1st National Symposium “Higher Education and the Academic Profession Facing the Challenges of the 21st Century: Between Thematic, Epistemic, and Methodological Expansions.”**

Yésica Luciana Albornoz Trinquitella<sup>1</sup>

María Belén Hobaica<sup>2</sup>

Carolina Vargas Pisani<sup>3</sup>

## **Resumen**

El presente nos trae preguntas sobre el futuro de la Universidad, los desafíos de la educación superior y las tensiones de la profesión académica. A partir de la conversación con Mónica Marquina invitamos a la reflexión sobre estos escenarios. La comunicación surge como un honor y una oportunidad naciente de su participación en la V Fábrica de Ideas y I Simposio Nacional: “Educación Superior y Profesión Académica frente a los desafíos del siglo XXI. Entre expansiones temáticas, epistémicas y metodológicas”, organizadas por la Universidad Nacional de Mar del Plata, el Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica, CONICET, CIMED, ITeC, la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas y la Facultad de Humanidades. Durante la entrevista, Marquina nos comentó acerca de las decisiones que le permitieron desarrollar su trabajo sobre la profesión académica, como así también los alcances y la construcción de esta categoría. Reflexionó acerca de la figura del profesional académico desde una perspectiva histórica para luego ofrecernos una caracterización actual y algunos posibles escenarios futuros. Nos invitó a analizar los errores y aciertos de la universidad desde una mirada de autocrítica constructiva que implica una lectura del contexto educativo presente para su futura reformulación.

**Palabras clave:** Profesión académica; universidad; formación; globalización

**Abstract**

The present brings us questions about the future of the University, the challenges of higher education, and the tensions within the academic profession. A conversation with Mónica Marquina invites us to reflect on these scenarios. This communication arises as an honor and an opportunity arising from her participation in the 5th Idea Factory and 1st National Symposium: “Higher Education and the Academic Profession Facing the Challenges of the 21st Century. Between Thematic, Epistemic, and Methodological Expansions,” organized by the National University of Mar del Plata, the Higher Education and Academic Profession Research Group, CONICET, CIMED, ITeC, the Faculty of Social and Economic Sciences, and the Faculty of Humanities. During the interview, Marquina told us about the decisions that allowed her to develop her work on the academic profession, as well as the scope and construction of this category. She reflected on the figure of the academic professional from a historical perspective and then offered a current characterization and some possible future scenarios. She invited us to analyze the university’s mistakes and successes from a perspective of constructive self-criticism that involves an understanding of the current educational context for its future reformulation.

**Keywords:** Academic profession; University; Training; Globalization

Fecha de recepción: 2025-03-13

Fecha de evaluación: 2024-03-18

Fecha de evaluación: 2025-03-27

Fecha de aceptación: 2025-04-03

**Luciana:** En primer lugar, queremos agradecerle por esta oportunidad y preguntarle cómo se presenta y cómo se define en el campo de la educación.

**Mónica:** Es muy difícil definirme... En este sentido, me gusta decir que tenemos muchos sombreros. Es tan amplio y vasto el campo de desarrollo profesional que, en general, yo tengo dudas de que haya académicos puros de Ciencias de la Educación: Siempre hay algo más, sea vinculado con el sistema educativo, con la gestión universitaria o con la función pública. Y también depende de los momentos, no es que esto sea permanente. Uno se forma con una idea y probablemente después termina haciendo otra cosa, pero además los contextos y momentos históricos hacen que uno asuma roles. Son oportunidades que aparecen, después uno vuelve y va para otro lado, se va permanentemente resignificando. Así que, en verdad, no sabría decirte cómo me identifico, porque me identifico de acuerdo al contexto. En este contexto, soy investigadora de CONICET en temas de educación, quizás en otro contexto soy miembro de la CONEAU, en otros, experta en temas en el nivel de la política y de la discusión política. En otros momentos fui funcionaria, por ejemplo. Igualmente hay algo constante y es que siempre me preocupé en mayor o menor magnitud por seguir escribiendo, seguir investigando y dando clases. Eso fue algo que se mantuvo permanente, hubo momentos en que quizás se retrajo un poco, pero en general, esa es mi identificación, bastante ambigua.

**Luciana:** Es interesante esta metáfora que menciona acerca de los sombreros. Pensando en algo más biográfico, ¿cómo nace este interés suyo por la profesión académica y qué es lo que la trajo a estos rumbos en el campo de Ciencias de la Educación?

**Mónica:** Como objeto de estudio aparece a partir de mi formación en el exterior. Tuve la posibilidad de hacer una maestría y trabajé bajo la dirección de un especialista muy conocido llamado Philip Altbach cuyo tema es la profesión académica. Entonces se hablaba mucho sobre este tema, mencionado como profesión académica o trabajo académico, como categorías equivalentes. Pero pensar en la profesión académica permite estudiar muchas cosas de una manera más amplia, por ejemplo, la mentoría, la figura de quien guía. En cambio, cuando se habla de trabajo académico o trabajo docente, este aspecto queda de lado. Tener la oportunidad de estudiar fuera del país me definió en términos biográficos, conocer otros contextos de la mano de una persona muy importante en el área que trabajó sobre un tema que realmente me interesó. Un interés que ya existía en torno a la temática de la Universidad, de modo que a partir de ese gran campo encontré el espacio por dónde empezar a construir. Creo que eso es muy importante dentro del desarrollo de una trayectoria: quiénes son los que inspiran, los que motivan y los que generan oportunidades. Si no hubiera sido Altbach y hubiera sido otro especialista, orientado, por ejemplo, a cuestiones de financiamiento universitario, vaya a saber qué hubiera pasado. Además, este contexto

de estudio internacional me permitió entablar una red de gente que estudia lo mismo en distintos lugares del mundo, lo que de alguna forma fue definiendo un perfil, un campo de estudio anclado entre lo local y lo global. Todo lo que aprendí, todo lo implicado en la construcción del subcampo de la profesión académica, lo utilicé en el intento de comprender de qué manera lo podía incorporar aquí en Argentina. Porque en América Latina era un tema incipiente, sobre todo en México y, en menor medida, en Chile; pero en Argentina prácticamente eran muy pocos los que trabajaban desde este lugar. Entonces surgió la idea de armar un grupo de personas interesadas en este ámbito, pero a la vez conectar este equipo con equipos que estaban estudiando lo mismo en otros lugares del mundo. Esta gran categoría que es la “profesión académica” tiene un origen que no es local, pero que desde Argentina adquiere una impronta específica acerca de quién es la persona académica en nuestro país. Así fue como se construyó una red de trabajo hasta hoy; a veces hablando un poco con Cristian Pérez Centeno, con otra gente que está en el campo, una se sorprende. Creo que pudimos enlazar a todos los que de alguna manera estaban haciendo algo parecido y hoy estamos discutiendo conceptos.

**Belén:** La pregunta obligada -seguramente retórica- es ¿Hay una nueva profesión académica Argentina? O ¿Hay una profesión académica Argentina?

**Mónica:** Yo creo que hay conceptos generales que definen a una profesión académica. Una de las características es la gran heterogeneidad, es una categoría que permite posicionar dentro las diversidades y especificidades de cada contexto, de cada país. De modo que, tanto en Argentina como en América Latina en general, se puede incorporar a la categoría profesión académica a todos los que desarrollan alguna tarea académica en la Universidad, incluidos los docentes (que no son pagados para investigar), a los que hacen docencia e investigación, docencia e investigación por CONICET o extensiones. Es decir, existen diversidades en el ejercicio de la profesión que marcan las particularidades de Argentina. Eso nos permite ver, por ejemplo, que en nuestro país hay muchos profesionales a los que se les paga formalmente por su trabajo académico en relación al ofrecimiento de una clase, pero que investiga de manera gratuita. Esto solamente lo podemos analizar desde el concepto de profesión académica, porque comprendido como trabajo, ese profesional está empleado para dar clases, dejando por fuera un aspecto importante de su labor.

Y hay otras motivaciones que tienen que ver con características de la profesión: la búsqueda de prestigio, por ejemplo, que explicarían por qué hay gente que hace labores por encima de aquellas por las que se les paga. Este es un rasgo de la profesión académica argentina, mayoritariamente quienes componen esta profesión se basan específicamente en la docencia -más de un 60%- pero hay muchos que, pese a que son pagados por ello, cumplen también con otras tareas.

No olvidemos tampoco las jerarquías y diferencias en cuanto a las disciplinas, as-

pectos que nos hacen particulares. Otro ejemplo en nuestro país es que no hace falta ser doctor para formar parte de la profesión; esta característica no existe en el mundo desarrollado. En Alemania, por ejemplo, para obtener algún cargo docente, antes hay que formarse y lograr ser doctor. Lo mismo pasa en muchos otros países, incluso latinoamericanos, como Brasil o Chile. Todo ello hace que seamos distintos de otros. Por supuesto, hay que contemplar qué es ser doctor en cada lugar, probablemente nuestros doctorados sean mucho más complejos que los de otros países en donde son programas bastante acotados.

**Carolina:** ¿Qué pasa con las investigaciones en otros países? Sobre todo, en esos lugares donde son otras personas las que acceden a la profesión académica. Pensando en esto que menciona sobre docentes que investigan, seguro cambia la investigación en un lugar y en otro.

**Mónica:** Sí, de hecho, la propia categoría profesional académica. Por ejemplo, esta red internacional que comenté realiza una mega encuesta a sus académicos cada diez años. Antes hay que preparar el cuestionario, y un gran tema de debate durante todo este tiempo es quiénes son los destinatarios, quiénes responderán el formulario. Esta acción significa pensar quiénes integran la profesión académica. Al reflexionar en torno a la construcción de este instrumento, los investigadores japoneses sostenían que quienes se desempeñan full time, los que investigan, eran quienes debían ser considerados profesionales académicos. Ese profesional a tiempo completo es la persona académica en Japón, pero este fenómeno no ocurre de igual modo en Argentina. Si empleamos ese criterio aquí y le proponemos responder el formulario solo a los que cumplen con estas características se desconocerá a la mayoría de los profesionales académicos argentinos, porque el concepto se habrá definido desde un posicionamiento muy etnocéntrico. Es necesario ampliar la perspectiva para mostrar las desigualdades y las diversidades.

**Carolina:** ¿Y cómo son esas redes de investigación sobre profesión académica con estas diferencias tan notorias, incluso en las definiciones propias del campo?

**Mónica:** Bueno, justamente a lo que habilita es a realizar estudios comparativos. Yo me formé en el campo de la educación comparada; en el presente soy docente de esa asignatura en la UBA. El ABC de la Educación Comparada en la actualidad implica tener un posicionamiento frente a lo distinto, ya no es necesario comparar lo igual. Justamente, comparar lo distinto es lo que nos permite encontrar las razones de las diferencias, de los contextos, lo que enriquece más el análisis. De modo que somos diferentes, pero hay reglas cada vez más globales con las que uno podrá discutir o no. La pregunta es en qué lugar se posiciona el investigador respecto de esos marcos cada vez más globales para poder incorporar las diferencias y discutir la diversidad.

En general lo que hacemos nosotros en la red es trabajar en las similitudes de los

países de América Latina; Chile, México y Argentina. Muchas veces armamos y producimos cosas entre estos países para poder contrastar nuestras observaciones con lo que pasa en otros continentes ante fenómenos similares, como, por ejemplo, el gerencialismo en la universidad. Buscamos una serie de comunes denominadores. Algunos ejemplos son el caso del análisis de las profesiones académicas en cada región o de la internacionalización. Aunque el desarrollo de estas problemáticas en nuestra latitud es difícil respecto a otras regiones, participamos de una tendencia mundial hablando permanentemente e investigando con científicos de otros lugares. En otras palabras, hacemos internacionalización.

Creo fascinante la manera en la que formarme en otro lugar y regresar me abrió un mundo. Conocer gente, otros países y contextos, prácticas y mecanismos de discusión o negociación diferentes, hablar en otro idioma e intercambiar con otros hace que uno se conozca mejor a sí mismo. Yo no podría concebir, desde mi biografía, que el desarrollo de la profesión sea local y nada más, pero esto no significa que otros puedan hacerlo, pero creo que desde mi biografía sería imposible pensar así. Mi carrera adquirió un rumbo que se construye como un ida y vuelta entre lo local y lo global.

**Belén:** Esto último que menciona nos permite repensar y situar la profesión académica entre lo global y lo local, destacando la importancia de posicionar esa profesión dentro de una categoría más amplia, la del profesional académico global. Entonces, en este habitar la investigación y esta internacionalización, ¿qué es lo que puedes observar o interpretar del curso de las investigaciones actuales de tus colegas? ¿Se está haciendo en esa clave, o pervive una mirada lineal y evolutiva?

**Mónica:** Creo que la riqueza es que el mismo objeto es abordado desde distintas perspectivas, metodologías y epistemologías; eso es muy bueno. Por ejemplo, en mi caso, predomina como forma de abordaje lo cuantitativo. Lo cual no significa que a través de esa metodología no capte también algunas percepciones. Obviamente es una forma que requiere que después, para encontrar razones, para ir al fondo, haya que ir por otras metodologías y por otros abordajes.

También creo que hay otras miradas que empiezan desde lo biográfico, lo cualitativo o una perspectiva mucho más intimista, que requiere en algún momento (para poder analizar en general) del encuentro de tendencias comunes y distintas entre sí. Son miradas que se complementan; de hecho, un abordaje cuantitativo, te permite detectar algunos puntos que después uno los puede profundizar desde otro lado.

Pienso que, al empezar por lo específico, lo particular, quizás puedan encontrarse esos puntos, pero va a ser muy difícil llegar a reconocer si esos son puntos comunes. Por eso creo que son abordajes que se complementan, de modo que este tipo de encuentros - la V Fábrica de Ideas y I Simposio Nacional: "Educación Superior y profesión académica frente a los desafíos del siglo XXI. Entre expansiones temáticas,

epistémicas y metodológicas- son los que ayudan a poder interceptar todas estas formas. Personalmente, no creo que haya formas mejores ni peores, son todas necesarias. Y por eso está bueno poder encontrarnos e intercambiar, incluso en cuanto a categorías de análisis. Vuelvo al ejemplo de la elección entre trabajo académico y profesión académica. Yo elijo hablar de profesión, pero entiendo a quienes abordan el trabajo académico, por qué lo hacen y qué les interesa trabajar ahí. Sé que hay cuestiones que se pierden analizándolo desde esa categoría, también sé qué pierdo al hablar de profesión. Pero para eso estamos todos, necesitamos de todos porque no podemos investigar todo desde un criterio único. La clave está en poder complementar y estar en permanente contacto e interacción para enriquecer el campo que tiene un mismo objeto tan amplio y diverso como este.

**Carolina:** Recuperando sus aportes al debate de las complejidades que se presentan en Argentina para la realización de las investigaciones a gran escala ¿cómo dialogan las diferentes tradiciones académicas, las discontinuidades de las propuestas de investigación a gran escala, los debates epistemológicos y las dificultades presupuestarias en el campo?

**Mónica:** En realidad, nunca tuvimos un contexto que nos permita pensar que podíamos llevar a cabo nuestra tarea sin problemas. Investigo el tema con la Red desde el año 2008 y nunca vivimos ese escenario. Pero esto nos permitió pensar otras maneras. Siempre estuvo presente la motivación por hacer investigación, por lo que ver de qué manera lo podemos llevar adelante es un problema que viene después. Es cierto que muchas veces aparecieron oportunidades o convocatorias y pensamos en si podemos desarrollar algún proyecto acorde. Pero en cualquiera de los casos, hay una motivación -que existe desde hace mucho tiempo- que nos permite ver durante el proceso cómo desarrollarlo. A medida que fuimos organizándonos, nos presentamos a {PSP}. En esta red cada uno se encarga de financiar, no hay organismos nacionales o internacionales que aporten financieramente. Cada uno produce las oportunidades para viajar, para encontrarse, pero no entendiéndolo como una donación de tiempo, sino como parte del trabajo, lo cual nos invita a buscar de qué manera se puede sostener.

Y en general, las veces que hemos mostrado lo que se hace, recibimos apoyo -que nunca es suficiente tampoco, que nunca alcanza-. Yo diría que hay momentos más complejos y otros menos, pero nunca tuvimos todas las facilidades. Forma parte de la misma profesión ver de qué manera poder financiarse, sustentarse y también poder invitar. Ahora estamos pensando en trabajar en la próxima encuesta dentro de poco tiempo; entonces, ya estamos pensando a quién más invitamos. Porque cuantos más equipos en Argentina seamos, más gente es la que va a trabajar buscando las respuestas. Por lo tanto, cuantos más seamos, más se amplía el campo. Incluso investigadores biográficos están invitados a participar de este proyecto.

Me parece que funciona pensarlo de esa manera: No desde la lógica de juntarse porque hay oportunidades de financiamiento, sino pensando cómo financiar lo que se necesita -y queremos- hacer. Y nos gusta hacerlo, está involucrado el placer también.

**Belén:** En este artículo del 2013 “¿Hay una profesión académica Argentina?” se refería a lo que significaba ser académico y cómo va transformándose con el paso del tiempo, especialmente con lo que fue la Reforma Universitaria de los ´90 y también los cambios que se fueron consolidando a lo largo de las últimas dos décadas. Entramándolo con los aportes de otra investigación, desarrollada en 2021, sobre los distintos roles de este tipo académico y desde un posicionamiento actual, ¿qué reflexiones realiza en este escenario tan frenético y convulso que vive la Universidad?

**Mónica:** Lo que veo -y que no es algo de hoy, sino que es un proceso mundial que se viene dando y que nos afecta de una manera muy particular- es la fragmentación de la profesión, que es distinta de la heterogeneidad, que es una característica que siempre estuvo dada por las disciplinas. Porque no es lo mismo hacer profesión académica en la biología, o en las humanidades, o por los distintos rangos de jerarquía de quienes desarrollan la profesión. Pero ahora lo que se está viendo, en el mundo y en Argentina en particular, es que la propia masividad de la Universidad hizo que cada vez haya más tareas y más cosas para hacer. Y esa idea del académico íntegro, el académico que tenía a su cargo una cátedra y que en esa cátedra formaba a su equipo, está en extinción. Cada vez son menos los que tienen esas características. Distingo, por lo menos, cuatro grupos distintos de personas que forman parte de la profesión en la universidad pero que requieren lógicas absolutamente distintas. Por supuesto están estos que mencionaba recién, que en realidad son los más grandes, que trabajan en la universidad y todavía tienen esa tradición de formar en la cátedra, de investigar y en general tienen dedicaciones exclusivas. El segundo gran grupo que trabaja en la universidad son los jóvenes que son investigadores de CONICET y tienen una dedicación simple para dar clases. Un mundo totalmente distinto de los otros: son más jóvenes, están más motivados por la investigación que por la docencia, son más individualistas y están muy preocupados por su rendimiento, porque si no lo hacen pueden llegar a quedar fuera del sistema. También están los que solamente se dedican a dar clases. Los que tienen un cargo simple y no hacen nada más que enseñar, que es la gran mayoría. Pero hay un grupo que tiene un cargo simple, pero investiga y tiene ciertas aspiraciones, probablemente de formar parte de los otros grupos, pero sin éxito. Y todos ellos conviven juntos, algunos con un pie mucho más fuerte en la docencia, otros más en la investigación. Pero son trayectorias muy distintas, totalmente fragmentadas porque ni siquiera uno puede decir que son segmentos de la profesión.

Creo que cada uno observa de qué manera se puede desarrollar en la profesión. Y a esta clasificación agreguémosle aquellos académicos que tienen participación en

la gestión. Todos estos perfiles conviven. Como además estudiamos generaciones, yo pienso que es posible que, en el futuro, se vaya extinguiendo la profesión académica tradicional y aparezca paulatinamente y con mayor presencia el profesional del CONICET, aunque esos perfiles tampoco se extiendan más por los acontecimientos de los últimos tiempos. Mientras tanto, se desarrollará la actividad de maneras muy fragmentadas y muy distintas, todos conviviendo en una misma institución. Creo que, más allá del futuro de cada persona, más allá de sus biografías, los grandes desafíos serán los relacionados a la Universidad como organización.

**Luciana:** ¿Quiénes van a ser en el futuro los que gobiernen en una Universidad? Si en general la mayoría va a ser gente que estará focalizada en la investigación o en dar clases. ¿Quiénes van a ser los que estén pensando la universidad y su esencia? ¿Qué hacer con esa heterogeneidad tan fragmentada?

**Mónica:** Creo que hay que trabajar para integrar a los profesionales, para entrelazarlos. Son como islas a veces incomunicadas unas con otras, por más que estén todos físicamente en el mismo lugar. Esto, además de redefinir la profesión, pone en discusión la propia idea de universidad en el futuro. ¿Quiénes la van a gobernar, quiénes van a dedicar tiempo en el Consejo Superior? Cada vez son menos los que van a vivir la Universidad como parte de su vida, sino que van a ir para hacer tareas muy específicas. Esto es una llamada de atención sobre la que muchos nos estamos preguntando. Creo que vamos a tener que pensar en torno a esto, también ustedes, las jóvenes generaciones.

**Carolina:** ¿Qué sucede con la relación entre las dinámicas de las experiencias de las generaciones más jóvenes y la investigación? ¿Cómo se entraman estas dos cuestiones?

**Mónica:** Hay dos aspectos; uno tiene que ver con el recambio y cómo va desarrollándose en función de las nuevas generaciones. Creo que ahí hay un problema y es que cada vez les es más difícil a las jóvenes generaciones acceder a la profesión en la universidad por los mecanismos tradicionales debido a la estructuración actual de esta profesión. Un ejemplo es la extinción de los académicos tradicionales. Cuando se jubila un académico ese cargo se divide en otros de menos embergadura. Lo más probable es que no se renueve con las mismas características, y se reparte en distintos lados. Hoy se hablaba de que los jóvenes huyen de la universidad, y yo lo que creo es que, en realidad, la Universidad los está expulsando. Y lo que hacen los jóvenes interesados en la academia es buscar por qué lugares entrar y un lugar es CONICET. En realidad, debería de haber canales para poder acceder a la universidad con todas las posibilidades (para aquellos que les gustaba la docencia, la investigación, la extensión). Es decir, que ese acceso y ese fin o ese retiro sea algo mucho más fluido que ahora. Tenemos evidencia que muestra cómo va envejeciendo la profesión mientras que los jóvenes buscan otros lugares por donde acceder. Este

es un problema enorme. La producción constante es la regla de juego para avanzar en la trayectoria. Debido a que una de las características de la persona académica es la búsqueda de prestigio, las reglas de juego que hay hoy para eso son esas. En las Jornadas que hoy nos convocan se reflexionó mucho sobre los cambios necesarios en las reglas; pero las reglas de juego las definen los propios académicos, no le definen nadie de afuera. ¿Y cuándo las definen los académicos? Primero, las definen los académicos más consagrados, aquellos que tienen la posibilidad de interactuar con otras esferas. A la hora de definir los mecanismos para, por ejemplo, selección de proyectos en el CONICET, a la hora de definir los criterios para el acceso a becas o el acceso a la carrera, son los propios académicos los que lo deciden. Entonces nos encontramos ante un giro cerrado, sin solución aparente, cuando en realidad la pregunta es ¿Por qué no cambiamos? Nosotros no solo diseñamos los mecanismos de evaluación, sino que además los implementamos, por ejemplo, ya sea en la agencia en CONICET o en la CONEAU, hay comités de pares que somos nosotros. En todo caso hay una conversación interna que no se está dando entre los distintos estamentos de la profesión. Y, en general, una característica de la profesión es que los consagrados son los que en inglés se llaman “gatekeepers”, los que abren y cierran las puertas. Ahí está el foco. Y esto no es un problema de hoy, es un problema de la profesión que es muy jerárquica y que habría que ver la manera de generar otra cosa. Forma parte de la propia comunidad el definir esas reglas.

**Carolina:** ¿Cómo definen las políticas públicas a la profesión académica? ¿Cómo se presenta el escenario actual?

**Mónica:** Yo creo que la política pública podrá tener una mayor o menor orientación a un lado u otro, pero las reglas son producto de la interacción de los académicos con los ámbitos del Estado, las agencias, por ejemplo. No es algo directo, un Estado que se impone, pero tampoco es la autonomía pura de los académicos. Hay una combinación en donde quienes tienen más poder dentro de la profesión, están más avanzados o consagrados, tienen el poder para definir cómo son las reglas. Esto fue siempre así, antes era en el ámbito académico o en las revistas. Ahora es en el Estado. Lo va a pasar de acá en adelante creo que es muy incierto, pero también creo que hay muchas cosas que debieron haber cambiado y no cambiaron. El sistema de incentivos, que es del año 93, cambió de nombre, pero es lo mismo. Tuvimos 20 o 30 años para poder cambiar las cosas, y no las cambiamos. Ahora estamos en este escenario. Quizás si se hubiera consolidado otro sistema mucho más robusto, distinto, podría tener mucha mayor independencia de las políticas, y no sucede

**Luciana:** ¿Cree que robustecer la profesión tensiona su desgranamiento?

**Mónica:** Este desgranamiento viene desde hace mucho tiempo; en realidad, las pocas posibilidades de acceso de los jóvenes son desde hace 15 años o 20 años. Quizás, desde las políticas públicas y de la articulación con la profesión, y ante esos

problemas, la oportunidad podría haber sido cambiar esas reglas, buscar o proyectar cómo llevar a cabo el recambio generacional. Proyectar qué va a pasar en el futuro, qué va a pasar con la Universidad tal como se la concibe. Y cuantos menos académicos quieran gestionarla, cuantos menos académicos convivan dentro de la Universidad, probablemente va a ser mucho más gerencial. Eso no significa que no sean académicos, tal vez sean académicos reconvertidos, pero sería gente que está contratada para gestionar y las decisiones se tomarían a partir de esa función. Es cierto que, desde el presente, es muy fácil decir "Habría que haber hecho..." Pero se podría haber, en vez de haber facilitado esta fragmentación, poder tratar de integrar y robustecer. No sucedió, no sabemos si se hubiera podido hacer. Los cambios en la universidad son muy lentos y cada grupo ve su forma de avanzar, de encontrar caminos y esta mirada general no es posible todo el tiempo. Ahora surge porque estamos en momentos de crisis. ¿Qué va a pasar en el futuro? La verdad no lo sé, creo que el nuevo contexto encuentra una universidad muy debilitada. Sería distinto si la Universidad hubiera estado fortalecida, con claridad de lo que es y de lo que quiere, se enfrentarían de otro modo los momentos de las coyunturas.

**Belén:** Hablando de futuro, coméntenos sobre su horizonte de deseo y proyección con respecto al trabajo que viene llevando adelante.

**Mónica:** Si bien el objeto de la profesión académica está en mi corazón, desde hace un tiempo empecé también a investigar otros temas, que obviamente siempre involucran a los académicos. Los procesos de evaluación y de planificación en las universidades me interesan mucho. También los desafíos para gestionar y gobernar una universidad, que tiene a los académicos como los actores más importantes. Me está preocupando cómo se va a gobernar una universidad en el futuro en estas condiciones que las venimos heredando desde hace tiempo; me preocupa el desarrollo institucional, cómo los procesos de tantos años de evaluación se incorporaron y realmente sirvieron en las universidades para mejorar su función, su gestión, sus misiones.

Por otro lado, yo estudié Ciencias de la Educación. En la UBA había dos grandes líneas: la didáctica y la historia o la política. Obviamente yo tomé la historia; la didáctica nunca me gustó. Pero las vueltas de la vida hicieron que por el lado de la política universitaria llegue al currículum, el área didáctica, pero desde el lugar de la gestión. Hay un foco muy importante y poco estudiado que es el currículo universitario. En los planes tan cerrados no hay libertad de los estudiantes para elegir sus caminos. Son cosas que también se están discutiendo mucho en el mundo y que tienen a los docentes y a los académicos como actores que han incidido mucho en que las cosas sean así. Estoy empezando a trabajar por ese lado, para pensar nuevos caminos, nuevas trayectorias educativas en la universidad, cuya fluidez se posibilite mucho más a través del currículum. Por el interés en pensar la universidad como

una organización que tiene que cumplir con misiones y que en muchos casos no lo está haciendo. El hecho de que solo se gradúa poco más del 20% de los estudiantes nos está diciendo algo. En un contexto en el que estamos generando expectativas, poniendo esfuerzos de todos los actores... Muchas veces evitamos decir esto porque pareciera que es hablar mal de la universidad, pero hay que hacerlo y pensar de qué manera se puede mejorar, cuál es el margen que tiene la Universidad para mejorar esas cosas. Hoy hay muchos jóvenes que no les interesa proyectar una carrera de tantos años. Pero tal vez con una opción más corta, que les permite articular con otra disciplina o ir a trabajar y después seguir estudiando, sí les interesa. Pero para eso se necesitan caminos más fluidos y claros que terminen con algún tipo de titulación o certificación. A veces nos cuesta decirlo, es “pensar en el mercado”. Hoy los jóvenes quieren estudiar para tener un trabajo del que vivir. Eso es muy bueno, pero muchas veces la universidad no lo ofrece y terminan haciendo otro tipo de estudios, por ejemplo, cursos como los ofrecidos por Google, que permiten salidas al mercado de trabajo con sueldos competitivos. Ahí, la universidad tiene que dar una respuesta. A mí me motiva mucho poder verlo desde la mirada de la universidad y sus funciones. Pero también desde la mirada de los propios docentes, que muchas veces a la hora de las reformas somos muy conservadores y nos resistimos por intereses propios. “Es mi materia”, “son mis horas”... en realidad no se piensa en la totalidad.

**Belén:** Mónica ha sido un placer, gracias por compartir sus reflexiones.

**Mónica:** Muchas gracias por las preguntas; me encanta, además, que se publique esto.

## Notas

<sup>1</sup> Profesora en Educación Primaria, ISFD N°19. Estudiante avanzada de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, UNMDP. ORCID N° 0000-0001-7475-3660. Mail: [albornoz83@gmail.com](mailto:albornoz83@gmail.com)

<sup>2</sup> Estudiante avanzada de Licenciatura y Profesorado en Ciencia de la Educación, UNMDP. Docente en Centro Socioeducativo Identidad en Movimiento, DGCE. ORCID N° 0000-0002-8302-1741

Mail [mbhobaica@hotmail.com](mailto:mbhobaica@hotmail.com)

<sup>3</sup> Becaria EVC-CIN 2024/25 Estudiante avanzada de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación, UNMDP. ORCID N° 0000-0001-8386-4186. Mail [carolinamariavar-gaspisani@gmail.com](mailto:carolinamariavar-gaspisani@gmail.com)

*Revista*

de

**E**ducación



## **ARTÍCULOS**



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



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



## Claves para el diseño de un taller de tesis de maestría en los programas de negocios y economía: Una experiencia en la UNRaf

### Keys to the design of a master's thesis workshop in business and economics programs: An experience at UNRaf

José Antonio Borello<sup>1</sup>  
Noelia Barberis<sup>2</sup>

#### Resumen

Este trabajo presenta una experiencia de formación desarrollada en la Maestría en Administración de Empresas de la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf). Creemos que la experiencia hace aportes a la resolución de un problema típico de muchos programas de maestría en la Argentina y en otros países: muchos de los estudiantes aprueban las asignaturas, pero no terminan sus tesis. Esto genera un importante desfasaje entre el número de alumnos que entran a un programa y los que se gradúan. Este desfasaje es más agudo en algunos campos, como la administración de negocios. Resolver este problema es relevante para los propios estudiantes y sus familias y los administradores de esos programas. En el caso de este tipo de programas, que se orientan a mejorar la formación de los gestores (*managers*) de organizaciones, no completar las tesis priva al conjunto social local de conocimientos prácticos y capacidades. La experiencia contribuye a que más estudiantes completen su trabajo de tesis en un plazo razonable. Las principales características—y los aportes—de la experiencia que vamos a presentar son: el inicio temprano de los talleres; su carácter práctico, “*hands-on*”; el seguimiento personalizado de cada estudiante por parte del equipo docente; y el énfasis en la construcción colectiva de los proyectos. En las páginas que siguen presentaremos: los antecedentes de esta experiencia de formación, sus características centrales (componentes, estructura, dinámica y bibliografía) y las principales lecciones aprendidas. En el cierre haremos algunas reflexiones sobre las perspectivas futuras.

**Palabras clave:** Taller de tesis; maestría en negocios; formación

### **Abstract**

This paper presents a training experience developed in the Master's in Business Administration at the Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf). We believe that the experience contributes to the resolution of a typical problem of many master's programs in Argentina and in other countries: many of the students pass the courses, but do not finish their theses. This creates a significant gap between the number of students who enter a program and those who graduate. This gap is more acute in some fields, such as business administration. Solving this problem is relevant for the students themselves and their families and the administrators of these programs. In the case of this type of programs, which are oriented to improve the training of managers of organizations, not completing the theses deprives the local community of practical knowledge and capabilities. The experience contributes to more students completing their thesis work within a reasonable time. The main characteristics—and contributions—of the experience that we are going to present are: the early start of the workshops; its practical, hands-on nature; the personalized monitoring of each student by the teaching team; and the emphasis on the collective construction of projects. In the following pages we will present: the background of this training experience, its central characteristics (components, structure, dynamics and bibliography) and the main lessons learned. In closing we will make some reflections on future perspectives.

**Keywords:** Thesis Workshop; Master's Degree in Business; Training

Fecha de recepción: 2024-12-02  
Fecha de evaluación: 2024-12-27  
Fecha de evaluación: 2025-02-05  
Fecha de aceptación: 2025-02-11

## Breve descripción de la experiencia

### Propósitos y elementos centrales

El texto parte de un nudo problemático: la mayoría de los estudiantes de los programas de maestría cursan y aprueban sus cursos, pero no terminan sus tesis. Esto genera un importante desfase entre el número de alumnos que entran a un programa y los que se gradúan. Este desfase es más agudo en las ciencias sociales y en las aplicadas, como la administración de negocios. Resolver este problema es relevante para varios actores que intervienen en el proceso de formación. Sintéticamente, por un lado, es de interés de los y las estudiantes y sus familias, que invierten dinero y esfuerzo en la formación, pero no obtienen un título que puede serles de utilidad en el mercado laboral. Las personas que cursan estos programas también se privan de completar el desafío cognitivo de elaborar y completar una tesis. Los administradores de estos programas de formación son habitualmente evaluados por la propia universidad o por sistemas externos de evaluación, como la CONEAU en la Argentina, en función de diversos parámetros y la tasa de graduación es uno de ellos.

La experiencia que vamos a presentar contribuye a que más estudiantes completen su trabajo de tesis en un plazo razonable. Creemos que la formación de recursos humanos en la gestión y administración de empresas tiene un impacto, indirecto, positivo en las capacidades de las empresas del país. Además, nos parece que, en particular, la elaboración de tesis en el campo de los negocios puede contribuir a un mejor conocimiento de los problemas y desafíos que enfrentan las empresas y, a la vez, es un vehículo para compartir soluciones a problemas comunes en este campo.

Las principales características de la experiencia que vamos a presentar son: el inicio temprano de los talleres; su carácter práctico, *hands-on*, aplicado; el seguimiento personalizado de cada estudiante por parte del equipo docente; y el énfasis en la construcción colectiva de los proyectos.

En las páginas que siguen presentaremos: los antecedentes de esta experiencia de formación, sus características centrales (componentes, estructura, dinámica y bibliografía) y las principales lecciones aprendidas. En el cierre de este artículo haremos algunas reflexiones sobre las perspectivas futuras.

### Trayectoria y antecedentes

Si bien la experiencia que describimos y presentamos acá corresponde a los tres Talleres de trabajo final que coordinamos en el programa de Maestría en Administración de Empresas de la Universidad Nacional de Rafaela, es necesario reconocer que se trata de los resultados de un proceso iniciado muchos años atrás, aunque su forma actual le debe mucho al aporte de la docente más joven de este equipo de trabajo.

Los antecedentes de los contenidos de estos talleres son una serie de cursos,

seminarios y talleres dictados en la UNGS y en la UNL. En el remoto 1999, Borello empezó a dar un módulo de métodos cualitativos en un curso más amplio de métodos en ciencias sociales. El 2002 y gracias a la convocatoria y ayuda de Hugo Kantis, diseñamos la primera versión de un seminario de 12 horas titulado “Herramientas para definir un proyecto de tesis”, en el contexto de la Maestría en Desarrollo Industrial con Especialización en PyMEs (UNGS y UN de Mar del Plata); ese es el primer antecedente de la secuencia de tres talleres que coordinamos hoy en el programa de UNRaf. A partir del 2008 y en una versión ampliada, ese mismo autor coordinó un taller similar en la Maestría en Gestión de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (UNGS/ Centro Redes/ IDES). Ese taller, en una versión algo abreviada, fue también dictado en Montevideo en un acuerdo con la Agencia Nacional de Innovación de Uruguay (2010-12). A partir del 2015 y hasta el 2021, Borello estructuró y coordinó una versión ampliada de ese taller en la Maestría en Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL. Durante 2010 y 2011, esa misma persona, dictó un curso de grado orientado a acompañar el desarrollo de las tesis de grado de las licenciaturas en Urbanismo y Ecología Urbana (Instituto del Conurbano, UNGS).

La secuencia de tres talleres que presentamos acá le debe mucho a esas experiencias anteriores ya que, la docencia, como el teatro, es un proceso de co-creación de sentido. Las cosas que hemos aprendido las hemos aprendido en esos contextos y gracias a la tolerancia, paciencia, interés y contribuciones de decenas de estudiantes con quienes hemos interactuado. No nos olvidamos, tampoco, que las personas que dirigían esos programas confiaron en nosotros y nos acompañaron en cursos y talleres en los que experimentamos cosas nuevas y, a veces, nos atrevimos a ir más allá de lo usual. Nuestro agradecimiento vaya, entonces, a María Sánchez Rossi y su equipo en la UNL (en especial los docentes del PROCIT), y a Juan Federico, Hugo Kantis y Darío Milesi del Instituto de Industria de la UNGS. También agradecemos a Marcelo Costamagna, coordinador de la Maestría en Administración de Empresas de UNRaf, por confiarnos el diseño y coordinación de la secuencia de talleres que presentamos acá.

La versión actual de nuestro taller también le debe mucho a conversaciones erráticas pero sustanciosas que tuvimos con Catalina Wainerman y a un conjunto de autores de cuyos trabajos hemos tomado muchas ideas, empezando por la propia Wainerman (2020). Hemos listado a esos autores en la bibliografía.

### **Contexto y justificación**

Como ha sido destacado por diversos analistas de la educación superior en América Latina y en la Argentina, en los últimos treinta años ha aumentado de manera significativa el tamaño del sistema educativo ligado a los cursos de posgrado (Barsky y Dávila, 2012). Esto puede apreciarse tanto en el número de programas

como en el de estudiantes que estudian en estos programas. Para Linares y Suoni (2022), sin embargo, “el incremento en las carreras de Posgrado (tanto en número de carreras ofrecidas como en alumnos matriculados), no ha tenido su correlato en la cantidad de graduados”.

Muchos/as de los/as estudiantes de los programas de maestría cursan y aprueban sus cursos, pero gran parte de ellos no terminan sus tesis. Esto genera un importante desfasaje entre el número de alumnos que entran a un programa y los que se gradúan. Peralta y otras (2020), citando a varios autores, señalan “que los bajos índices de finalización de las tesis es uno de los factores cruciales en la terminación de carreras de posgrado”.

Este, como veremos, es un problema muy grave en la Argentina, pero nuestro país no es un caso aislado; esto mismo sucede en muchos países (Hirshhorn, 2012; Recalde, 2016), aunque su gravedad es mayor en nuestro país. Esto es, en un período cualquiera, el porcentaje de personas que se gradúan respecto al total que, potencialmente, se deberían graduar se sitúa por debajo del 20%, con guarismos mayores en las universidades privadas y en algunos grupos de ciencias. Linares y Suoni (2022) citan, en este sentido a varios autores que hablan de tasas de graduación de entre el 7 y el 20% (Di Stefano, 2003), del 14,8% (Carlino, 2005), y de entre el 6 % y el 14,8% (Bartolini, 2017). Debe señalarse que las estadísticas disponibles dan una idea general sobre este problema—como veremos en los datos que mostraremos a continuación—pero se requiere información específica sobre cada cohorte (y, en verdad, sobre cada individuo) para poder calcular de manera ajustada esas tasas.

En las Tablas 1 y 2 puede verse que, en general, se gradúa una proporción mayor de los y las estudiantes de posgrado de las universidades privadas respecto a las estatales. También puede apreciarse que las tasas de graduación varían entre campos disciplinares.

**Tabla 1**

*Argentina. Número de estudiantes universitarios de posgrado, total y egresados/as por tipo de gestión, 2021*

	Total de estudiantes de posgrado	Egresados/as	% de egresados/as sobre el total
Estatales	135.247	9.612	7,1
Privados	45.718	6.930	15,2
Total	180.965	16.542	9,1

Nota: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>

**Tabla 2**

Argentina. Número de estudiantes universitarios de maestría, gestión estatal y privada, por grupo de disciplinas, 2019 y 2020

<b>Maestrías de gestión estatal, 2020</b>			
	<b>No. estudian- tes</b>	<b>No. de egresa- dos</b>	<b>% de egresa- dos</b>
<b>Ciencias Aplicadas</b>	5.860	239	4,1
<b>Ciencias Básicas</b>	1.788	118	6,6
<b>Ciencias de la Sa- lud</b>	2.871	122	4,2
<b>Ciencias Humanas</b>	11.381	849	7,5
<b>Ciencias Sociales</b>	20.084	628	3,1
<b>Maestrías de gestión privada, 2019</b>			
	<b>No. estudian- tes</b>	<b>No. de egresa- dos</b>	<b>% de egresa- dos</b>
<b>Ciencias Aplicadas</b>	601	54	9,0
<b>Ciencias Básicas</b>	111	10	9,0
<b>Ciencias de la Sa- lud</b>	2.060	101	4,9
<b>Ciencias Humanas</b>	1.592	136	8,5
<b>Ciencias Sociales</b>	16.421	2.158	13,1

*Nota:* SPU, Anuario estadísticas universitarias, 2019 y 2020.

Un análisis más preciso requeriría tener a mano otros datos con los que no contamos y que oscurecen el análisis. Por ejemplo, no todos los posgrados tienen la misma duración ni tienen la misma exigencia. No es este el lugar para examinar este problema en detalle, pero baste aquí hacer una breve caracterización del mismo.

Las cuestiones generales que se han esgrimido para explicar esta situación pueden agruparse en dos grandes grupos: individuales e institucionales. Dentro de las institucionales debemos incluir las que se asocian al tipo de programa de formación. Así, en general, es un problema más marcado en las humanidades, en las artes y en las ciencias sociales, y menos relevante en otras disciplinas y campos de interés. En el caso argentino, contribuye a la baja tasa de graduación el fuerte incentivo que tienen las direcciones de estos programas para admitir a casi todo el mundo que se presenta ya que, en casi todas las universidades, esos programas se autofinancian

con las cuotas que pagan los ingresantes. Esto lleva a la admisión de ingresantes con muy bajas competencias académicas a quienes les resulta difícil aprobar los cursos y casi imposible completar una tesis. Aquí se juntan ciertas particularidades institucionales del caso argentino con los problemas de formación que arrastran muchos graduados de sus carreras de grado.

Otros problemas individuales tienen que ver con el típico estudiante argentino de posgrado: un estudiante que, en la mayoría de los casos no tiene una beca, trabaja a tiempo completo y vive por su cuenta. Como gran parte de los posgrados son pensados como islas que deben autofinanciarse, raramente las unidades académicas de las que esos posgrados dependen están dispuestas a aportar becas o ayudas económicas para que las personas que cursan esos posgrados puedan dedicarle un mayor tiempo a completar cursos y a diseñar los proyectos de tesis.

Es en este complejo contexto en el cual se despliegan cursos o talleres como el que vamos a describir a continuación. Creemos que esa experiencia contribuye a que más estudiantes completen su trabajo de tesis en un plazo razonable.

## **Los talleres de tesis de la maestría en Administración de Empresas de UNRaf**

### **Principales características**

Las principales características de esa experiencia son: (a) el inicio temprano de los talleres; (b) el carácter práctico, “*hands-on*” (aplicado) de los talleres; (c) el seguimiento personalizado de cada estudiante por parte del equipo docente; (d) el énfasis en la construcción colectiva de los proyectos.

(a) Se trata de una secuencia de tres talleres que empiezan temprano en el desarrollo del programa de formación. El primer taller se inicia durante el segundo semestre de cursado de las asignaturas de la maestría. Este inicio temprano permite varias cosas. Por un lado, los y las estudiantes pueden explorar aspectos de su tesis en el marco de las asignaturas que van cursando. Además, pueden aprovechar el colectivo de estudiantes para conversar, en un ámbito amigable, el desarrollo de sus proyectos. Por último, se ven obligados a avanzar, tempranamente y no al final de la cursada, en el diseño y desarrollo inicial de sus tesis. Todo esto contribuye a evitar que la tesis quede como algo a ser pensado y trabajado cuando se han cumplido todos los requisitos de cursada. Dejar la tesis para el final coloca a los/as estudiantes en un ámbito de soledad que no es el más conducente al desarrollo de sus trabajos finales.

(b) Si bien una parte del aprendizaje de las/os estudiantes está pensado para que suceda a través de las presentaciones de los docentes y de sus intervenciones y a través de la lectura individual de la bibliografía asignada, gran parte de los contenidos están asociados a actividades prácticas que deben realizar los estudiantes en

clase y de manera individual. Si bien el contenido de los talleres puede describirse como teórico-práctico hay un fuerte énfasis en la práctica y en la utilización de los materiales que van generando los estudiantes para hablar de las cuestiones teóricas.

La secuencia de tres talleres se inicia con la presentación de las ideas iniciales de los y las estudiantes y su discusión. No ignoramos lo difícil que es aprender a usar los métodos de investigación o a pensar científicamente los problemas, pero el camino elegido privilegia un enfoque donde las cuestiones conceptuales y teóricas surgen como solución a los problemas prácticos de cada proyecto.

(c) Otra característica de nuestros talleres es un seguimiento personalizado de cada uno y cada una de los/as estudiantes. Ese seguimiento se apoya en herramientas informáticas que permiten ver en un vistazo la evolución de cada estudiante y sus avances. Ese seguimiento se refuerza con entregas parciales pautadas en cada uno de los talleres. Contra esas entregas se hacen devoluciones personalizadas por escrito y ocasionalmente reuniones virtuales. Nos parece que sin ese seguimiento técnico y apoyo moral no sería posible avanzar.

(d) El énfasis en la construcción colectiva de los proyectos tiene por objeto romper con la cultura radial de gran parte de la formación de los/as estudiantes y los profesores para ir a una cultura de red. Eso no quita que los docentes retengan una centralidad en el proceso de aprendizaje, pero promueve la idea de aprendizaje por interacción donde es posible aprender también de los desarrollos de otros estudiantes en el curso. Esa idea se materializa en la lectura cruzada de los avances y en el impulso a tomar perspectiva del propio proyecto a partir de la lectura de los proyectos de otros.

### **Los contenidos de los talleres**

A continuación, presentamos un bosquejo de la distribución de contenidos a lo largo de los tres Talleres de Trabajo Final, contemplando el objetivo de cada Taller y los entregables necesarios para cumplir con los mismos:

#### **Taller de Trabajo Final I**

Objetivo: Facilitar herramientas para la identificación de temas y problemas relevantes para el desarrollo de los trabajos finales.

**Tabla 3**

*Taller de Trabajo Final I, contenidos y entregables*



*Nota:* Elaboración propia basada en los contenidos de los talleres.

### Taller 1. Módulo I

En este módulo se hace una presentación general de toda la secuencia de los tres talleres, del Taller 1 y del módulo inicial. Se presentan y se caracterizan los elementos centrales de cualquier tesis y se hace énfasis en la idea de que la elaboración de una tesis es un proceso complejo y no lineal. Se destaca la relevancia central de definir un problema de investigación en el marco de un tema más amplio. Se hacen tareas prácticas de lectura de proyectos de investigación usando criterios que aluden a la viabilidad, la consistencia y la precisión.

### Taller 1. Módulo II

En este módulo se trabaja en cómo pasar de un tema general a un problema de investigación. Se muestran maneras de acotar un tema y de hacerlo viable. Se hacen algunas observaciones y ejercicios de búsqueda de bibliografía y se destaca la utilidad de la bibliografía para la definición de un tema y para encontrar preguntas de investigación. Siguiendo las propuestas de entregables planteadas en el libro editado por Wainerman (2020), las y los estudiantes deben trabajar, entre este módulo y el que sigue en la formulación del tema.

### Taller 1. Módulo III

Se hace una presentación general de los propósitos de la metodología y de los tipos de técnicas. Se subraya la idea de que cada proyecto es único y requiere creatividad para poder formular una metodología que se ajuste al problema en cuestión. Se discuten, también, cuestiones referidas a la información empírica, su acceso y su confiabilidad. Se hacen referencias a la importancia de pensar y definir una unidad

de observación que responda al problema que se plantea. Se trabaja en clases con las entregas que hicieron las y los estudiantes sobre la formulación del tema de investigación. Entre este y el siguiente módulo se debe hacer una segunda entrega, donde se empieza a sistematizar la bibliografía asociada con la temática elegida.

### Taller 1. Módulo IV

Este módulo recoge las enseñanzas y aprendizajes desarrollados en los módulos anteriores y se focaliza en la formulación inicial y preliminar de un proyecto de investigación individual.

### Taller de Trabajo Final II

Objetivo: Definir el problema de investigación; identificar y reseñar la bibliografía pertinente; diseñar la metodología; identificar y evaluar las fuentes de información; buscar un director/a apropiado para el trabajo final. Configurar la versión final del Proyecto de Trabajo Final.

**Tabla 4**

*Taller de Trabajo Final II, Contenidos y entregables*



*Nota:* Elaboración propia basada en los contenidos de los talleres.

### Taller 2. Módulo I

El primer módulo revisa los contenidos del taller anterior y propone los temas a trabajar en los cuatro módulos de este segundo taller. Entre este módulo y el que sigue—y teniendo ya las y los estudiantes una primera formulación de lo que quieren trabajar—cada estudiante debe elegir una directora o director para su proyecto de tesis.

## **Taller 2. Módulo II**

En este módulo se trabaja en los aspectos teórico-conceptuales y el apuntalamiento de esa discusión—en el marco de cada uno de los proyectos—a partir de la búsqueda bibliográfica y de la identificación de otros antecedentes, como referentes, documentos internos de la organización y otras personas expertas. Entre este taller y el siguiente las/os estudiantes deben presentar una discusión de los principales antecedentes teóricos y conceptuales del tema que van a trabajar.

## **Taller 2. Módulo III**

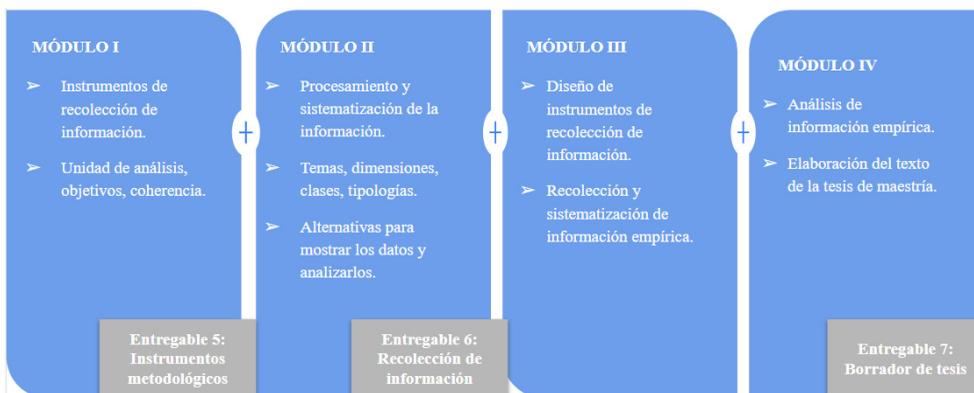
Acá el foco se coloca en el diseño metodológico, la selección de técnicas y la identificación y evaluación de fuentes (su acceso, su confiabilidad, su cobertura).

## **Taller 2. Módulo IV**

Este módulo continúa las temáticas planteadas en el anterior, pero se focaliza en el análisis de dispositivos y esquemas metodológicos normalmente utilizados en tesis de programas de negocios, como son los estudios de caso. Para la aprobación de este taller, los y las participantes deben entregar el proyecto de tesis completo. Ese proyecto será corregido las veces necesarias (con la colaboración de los profesores y del director/a) para ser presentado para su aprobación formal por la dirección del programa de maestría.

## **Taller de Trabajo Final III**

Objetivos: Elaborar un trabajo final integrador a través de la aplicación de contenidos desarrollados a lo largo del cursado de los talleres I y II de trabajo final y teniendo como base el Proyecto de Trabajo Final elaborado.

**Tabla 5****Taller de Trabajo Final III, Contenidos y entregables**

*Nota:* Elaboración propia basada en los contenidos de los talleres.

**Taller 3. Módulo I**

El primer módulo revisa los contenidos del taller anterior y propone los temas a trabajar en los cuatro módulos de este tercer taller. El gran objetivo de este taller es poder completarlo con un borrador avanzado de la tesis. El foco en este módulo está puesto en establecer la unidad de análisis y construir los instrumentos de recolección de la información.

**Taller 3. Módulo II**

En esta unidad el trabajo se centra en el procesamiento de los datos y en las estrategias para analizarlos y mostrarlos. El módulo parte de la idea de que los datos no dicen, por sí mismos nada y, por lo tanto, hay que hacerlos hablar. Entre este módulo y el que sigue los y las estudiantes deben entregar avances en el proceso de recolección de la información.

**Taller 3. Módulo III**

A partir de lo que las/os estudiantes entregan se generan discusiones cruzadas entre estudiantes que permiten afinar la búsqueda, procesamiento y presentación de la información.

**Taller 3. Módulo IV**

Con el borrador de la tesis ya en el horizonte, se discuten formatos y estructuras posibles de tesis y se revisan avances en la recolección y análisis de la información empírica de cada uno de los proyectos.

## Las dinámicas de las clases

A su vez, cada encuentro se diseñó de manera de abordar una parte teórica y una práctica en la cual se puedan entender con ejemplos, análisis y discusiones cada uno de los temas dados. De esta manera, se utilizaron diversas estrategias pedagógicas según los proyectos que fueron generados por el propio grupo de estudiantes. También se usaron como modelos otras tesis ya completadas. A continuación, se plasma un resumen de la orientación de estas dinámicas.

**Tabla 6**

*Dinámicas de las clases en los Talleres I, II y III*

### TALLER I, II y III

- Trabajo grupal o individual para revisar, bajo ciertas pautas, proyectos brindados por el equipo docente.
- Trabajo grupal o individual para revisar, bajo ciertas pautas, los entregables de otro/as estudiantes.

Las dinámicas de lecturas cruzadas entre estudiantes/entregables, resultó muy valiosa considerando que:

- El/la estudiante ejercita la práctica de lo visto en el módulo a partir de un tema de tesis que no es el propio. Esto ayuda a crear caminos o ideas fuera de la estructura que mantiene cada tesista sobre su propio tema.
- A su vez, cada estudiante realiza aportes muy interesantes al trabajo de su compañero/a.

**Entregable:**  
Exposición oral del  
análisis realizado

*Nota:* Elaboración propia basada en los contenidos de los talleres.

Cada módulo consta de un encuentro presencial de 4 horas dividido en dos partes. En la primera los docentes presentan la temática central del módulo. En la segunda se realizan tareas grupales e individuales. Gran parte de esas tareas hacen uso de los propios materiales que el grupo va generando. Por ejemplo, a partir de pautas planteadas por el equipo docente se hacen lecturas cruzadas de los proyectos iniciales y luego de los diversos entregables que van generando los y las estudiantes.

## Principales lecciones y reflexiones finales

Es difícil hablar, aún, de las lecciones aprendidas ya que, en su formato actual,

el taller de tesis apenas ha completado un recorrido completo. Esto es, en el momento de cierre de este documento, una parte de la primera cohorte que completó los tres talleres está dándole las puntadas finales a las primeras tesis de maestría del programa de negocios de la UNRaf.

Si analizamos la primera cohorte 2021 (esta cohorte es la que finaliza su período de regularidad a fines de 2024) en datos cuantitativos, se tiene:

- Taller I: ingresaron 27 estudiantes / aprobaron el taller 26 estudiantes, que lograron definir el problema de investigación a desarrollar, más un estudiante que abandonó (tasa de aprobación 96%).

- **Taller II:** ingresaron 26 estudiantes / aprobaron el taller 25 estudiantes, que lograron tener los proyectos de tesis aprobados, más un estudiante con el proyecto de tesis formulado sin terminar (tasa de aprobación 96%).

- **Taller III:** ingresaron 26 estudiantes / aprobaron el taller al finalizar el dictado 18 estudiantes, que lograron tener su borrador de tesis aprobado, más 8 estudiantes que no lograron concretar/aprobar los entregables obligatorios, de los cuales 5 vuelven a cursarlo (en 2022 y 2023) y 4 logran aprobarlo. De esta forma, se puede decir que de los 26 estudiantes de la cohorte 2021, logran aprobar el taller III, 22 estudiantes (tasa de aprobación 85%).

En cuanto a la presentación de la tesis, 13 estudiantes la presentaron: 11 estudiantes ya realizaron la defensa de su tesis y la aprobaron (3 en 2023 y 8 en 2024) y 2 estudiantes la presentaron y están a la espera del dictamen del jurado por lo que se espera una pronta defensa. (**tasa de finalización 48%** teniendo en cuenta los 27 estudiantes que arrancaron y los 13 que presentaron la tesis).

A partir de este primer recorrido y contemplando los antecedentes mencionados, creemos que se puedan sistematizar algunos aprendizajes.

(i) La necesidad de empezar lo más temprano que se pueda en el desarrollo de los proyectos. Por ejemplo, no sería mala idea pedirles a los estudiantes entrantes que identifiquen un área general de interés en la cual inscribir su trabajo futuro de tesis.

(ii) La importancia de conectar los problemas prácticos de los proyectos de los estudiantes con las soluciones teórico-metodológicas que aparecen en la bibliografía y en la experiencia de los docentes.

(iii) La relevancia de sostener un fuerte seguimiento de las tareas y avances de los y las estudiantes en el complejo proceso de desarrollo de los proyectos y de las tesis mismas.

(iv) Las posibilidades y potenciales del aprendizaje entre pares y el rol del equipo docente como guía del trabajo grupal.

La elaboración de más y mejores tesis de maestría en negocios puede tener un

doble impacto de enorme importancia para nuestro país.

Por un lado, puede contribuir a mejorar las capacidades de nuestras organizaciones a través de una mejora de las capacidades individuales de sus gerentes y administradores.

Por el otro, los textos que surgen de ese proceso pueden ayudar a entender de una manera más precisa los problemas de nuestras empresas y a plantear y compartir soluciones.

## Notas

<sup>1</sup> Es doctor en Planificación (Virginia Tech, 1993); y Master y B.A. en Geografía (Univ. de Ottawa, 1982-84). También estudió en la UN de Cuyo y en la Univ. of Cincinnati. Se dedica al estudio de la geografía económica y de los sistemas productivos y de innovación y creación de capacidades. Profesor titular del Instituto del Conurbano, Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Los Polvorines, Pcia. de Buenos Aires, Argentina. Investigador, CONICET. Investigador y profesor contratado, UNRAF. Ha realizado investigaciones en la Argentina, Brasil, Canadá y los EE.UU. <http://joseborello.blogspot.com> ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-6984-5368> E-mail: [joseborello@gmail.com](mailto:joseborello@gmail.com)

<sup>2</sup> Doctoranda en Economía y Empresa (Universidad de Castilla La Mancha – España) Magister en Administración de Empresas (UNL). Universidad Nacional de Rafaela: Secretaria Académica, Miembro del Consejo Superior, Miembro del Comité Académico de Facultad, docente en grado y posgrado, investigadora, Directora de tesis de maestría, Jurado de tesis de maestría, Jurado de concursos docentes y no docentes. Universidad Tecnológica Nacional – Facultad Regional Rafaela: docente en grado, Directora de proyectos de tesis. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-7956-9632> E-mail: [noeliabarberis@unraf.edu.ar](mailto:noeliabarberis@unraf.edu.ar)

## Referencias bibliográficas

Barsky, O. y Dávila, M. (2012). El sistema de posgrados en la Argentina: tendencias y problemas actuales. *Revista Argentina de Educación Superior*, 4(5), 12-37. [https://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes\\_5\\_barsky.pdf](https://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_5_barsky.pdf)

Bartolini, A. M. (2017). La persistencia doctoral: abandono y finalización. *Ciencia, docencia y tecnología*, 28(55). <http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n55/n55a01.pdf>

Becker, H. (2007). *Manual de escritura para científicos sociales: Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Siglo XXI (traducción 2011).

Booth, W. C., Colomb, G. G. y Williams, J. M. (2008). *The craft of research*. The University of Chicago Press.

Bunge, M. (1981). *La ciencia. Su método y su filosofía*. Siglo Veinte.

Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 9 (30), 415-420. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/15.pdf>

Di Stefano, M. (2003). Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado,

en IIº Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Eco, H. (1977). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa (traducción de Lucía Baranda y Alberto Clavería Ibáñez, 1988).

Fernández Fastuca, L. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. Teseo/ Universidad Abierta Interamericana.

Hirshhorn, A. N. (2012). *Factores que facilitan y que dificultan la culminación de las tesis. Análisis comparado de tres escuelas de postgrado en ciencias agropecuarias (Argentina)* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Maestría en Gestión Universitaria.

Linares, M. V. y Suoni, A. F. (2022). *Análisis de la tasa de graduación de los posgrados: El caso del MBA de la UNCUYO*. Universidad Nacional de Cuyo.

Peralta, S., Carelli, S., Miguel, M., Millani, A., Zuliani, P. y Díaz, M.. (2020). Análisis de egresos de posgrado en una universidad argentina. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7(2), 79-93. <https://doi.org/10.2916/inter.7.2.9>

Recalde, A. (2016). Ingreso y egreso de estudiantes de posgrado de universidades estatales". *Perspectivas Metodológicas*, 16(17). <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/1059>

Wainerman, C. (coord.) (2020). *En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en ciencias sociales*. Manantial.

Ziman, J. (1984). *Introducción al estudio de las ciencias. Los aspectos filosóficos y sociales de la ciencia y tecnología*. Editorial Ariel SA (traducción, 1986).

# Estilos de aprendizaje en estudiantes de la Universidad Autónoma De Entre Ríos<sup>1</sup>

## Learning Styles in Students at the Autonomous University of Entre Rios

Roxana Guadalupe Ramírez<sup>2</sup>  
Graciela Beatriz Paredes<sup>3</sup>  
Daniela Dans<sup>4</sup>

### Resumen

Este trabajo expone los resultados obtenidos en el Proyecto de Investigación de Desarrollo y de Inserción (PIDIN) desarrollado en la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), denominado “Estudio descriptivo sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la UADER”. El objetivo de la investigación consiste en identificar los diferentes estilos de aprendizaje de la población estudiantil de esta universidad y, a partir de esto, a través de futuras acciones de extensión, plantear estrategias de enseñanza que mejoren la enseñanza y el aprendizaje. En este trabajo se utiliza el modelo de Felder & Silverman (1988) en donde se exponen algunas hipótesis y sus características más significativas desarrolladas por los autores. Para lo cual, se procesaron 1505 encuestas que fueron completadas por el estudiantado de las diferentes facultades de UADER. Los resultados de esta investigación arrojaron como evidencia que existen grupos de estudiantes que manifiestan preferencia por algunas de las dimensiones planteadas por Felder (1993), más que por otras. Esto interpela a los y las docentes, desplegando nuevos desafíos en el diseño de las prácticas educativas, teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, y generando una alternativa de solución a la problemática de la deserción y el desgranamiento universitario.

**Palabras claves:** aprehender; aprendizaje; estilos de aprendizaje; Universidad Autónoma de Entre Ríos

### **Abstract**

This work exposes the results obtained in the Development and Insertion Research Project (PIDIN) developed in the Faculty of Science and Technology of the Autonomous University of Entre Ríos (UADER), called "Descriptive study on the learning styles of students of the UADER". The objective of the research is to identify the different learning styles of the student population of this university and, starting from this, through future extension actions, propose teaching strategies that improve teaching and learning. In this work, the Felder & Silverman (1988) model is used, where some hypotheses and their most significant characteristics developed by the authors are exposed. For which, 1505 surveys were processed that were completed by the student body of the different faculties of UADER. The results of this investigation showed as evidence that there are groups of students who show a preference for some of the dimensions proposed by Felder (1993), more than others. This challenges teachers, deploying new challenges in the design of educational practices, taking into account the learning styles of their students, and generating an alternative solution to the problem of university dropout and shelling.

**Keywords:** Apprehend; Learning; Learning styles; Autonomous University of Entre Ríos

Fecha de recepción: 2024-04-10

Fecha de evaluación: 2024-04-17

Fecha de evaluación: 2024-05-10

Fecha de aceptación: 2024-10-04

## Introducción

De acuerdo a las diferentes teorías del aprendizaje que indagan acerca de la forma de cómo apprehenden los y las estudiantes, se destaca el concepto de construir el propio aprendizaje a partir de lo que ya conocen. David A. Kolb (1984) propuso que el aprendizaje constituye un proceso de creación del conocimiento a partir del análisis, la apprehensión y transformación de la experiencia, alcanzada a través de la vivencia, de la observación de una experiencia concreta, y la reflexión de los conocimientos. Esto posibilita plantear ideas, teorías que permitan extraer conclusiones las cuales puedan ser verificadas o transformadas a partir de nuevas vivencias, generando un nuevo ciclo de aprendizaje.

Sabemos que la enseñanza es una forma de intervención intencionada entre quien posee un conocimiento, destinada a mediar en la relación entre quien aprende y un contenido a aprender, y marcada por los rasgos del conocimiento a transmitir y las características de sus destinatarios. Sin embargo, no existe una relación de causa – efecto entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Ahora bien, a través de la enseñanza se intenta facilitar, promover, provocar dinámicas y situaciones en los que pueda hacerse posible el aprendizaje (Contreras, 1990).

También sabemos que detrás de una propuesta teórica o de práctica de enseñanza subyace de manera explícita o no, una concepción de aprendizaje y de enseñanza que hay que revelar. Los aportes de las concepciones psicológicas nos pueden ayudar a construir las propuestas didácticas, aunque existen dificultades para traducir directamente los principios psicológicos en propuestas metodológicas.

Pero, ¿cómo podemos aprovechar estas teorías para alcanzar procesos de enseñanza y de aprendizaje más significativos para el estudiantado?, ¿cómo se puede mejorar el proceso de aprendizaje en los contextos profesionales?

En las últimas décadas se ha observado un incremento en el abandono de las carreras elegidas y esta situación resulta preocupante en las instituciones de educación superior argentinas tanto públicas como privadas. Guadagni (2019) afirma que el sistema universitario argentino se caracteriza por su baja graduación. Los estudiantes que concluyen sus estudios en nuestro país alcanzan el 30%, mientras que en otros países como Brasil, Chile y México más de la mitad de los ingresantes finalizan sus estudios. Es por ello, que se vienen desarrollando numerosos estudios encauzados en la identificación de los factores que condicionan la versatilidad de los estilos de aprendizaje y las preferencias cognitivas que desarrollan los estudiantes universitarios para alcanzar mejores rendimientos académicos (Beaujean, Firmin, Attai, Johnson, Firmin & Mena, 2011; Buxeda & Moore, 2000; Hendry, Heinrich, Lyon, Barratt, Simpson, Hyde, Gonsalkorale, Hyde & Mgaieth, 2005; Komarraju, Karau, Schmeck & Avdic, 2011; Phan, 2009).

Asimismo se presupone que los estilos de aprendizaje que adquieren los estudian-

tes universitarios se diferencian según el área de conocimiento al que pertenecen. Por lo que es posible que los perfiles cognitivos que desarrollan los estudiantes, en su mayoría, no estén constituidos de manera homogénea en cada carrera en esta fase inicial de la formación; sino que logran adquirirlo durante su proceso de formación académica y su consolidación con la disciplina de pertenencia.

Con esta investigación se pretende establecer relaciones entre los estilos de aprendizaje más relevantes identificados en los estudiantes universitarios y los campos epistémicos que se desarrollan en la UADER. Es decir, las carreras que se despliegan en esta universidad no son sólo ámbitos de desarrollos conceptuales sino también los hay retóricos y discursivos, con sus preferencias en organizar, elaborar y exponer los conocimientos que desarrollan (Alexander & Jetton, 2000).

Por otra parte, la deserción en nuestras universidades es un tema de preocupación, de acuerdo a la información brindada por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU, 2023):

(...) el 38,1 % de ingresantes a carreras universitarias en el 2019 se desvincularon al año siguiente, es decir durante su primer año de ingreso a la universidad. Con respecto a la graduación, en el año 2020 se registró un total de 122.679 egresados/as lo que presupone un aumento del 12,2% desde 2011. De este total, solo el 25,1% logró alcanzar la titulación en el tiempo teórico estimado para cada carrera.

La psicología, la pedagogía y la estadística son ámbitos diversos desde donde ha sido abordada la deserción universitaria con el propósito de identificar los factores que más influyen en esta problemática (Díaz Peralta, 2008). Numerosas investigaciones (Gasparini, 2002; García de Fanelli y Adrogué de Deane, 2015; Pontili, Ramundo Staduto y Murta Collares, 2018; Ibarra y Michalus, 2010) han establecido en qué medida las características socioeconómicas, familiares, demográficas, laborales y educativas inciden en la deserción. Para Nuñez Perez & Gonzalez Pienda (1993) una de las principales causas de deserción universitaria radica en los primeros años, ya que el estudiantado demuestra tener dificultades en su adaptación a las demandas académicas que se exigen cualquiera sea la carrera elegida; por otra parte, carece de tenacidad y/o motivación para arribar aprendizajes eficaces y transitar la carrera universitaria elegida de manera exitosa.

Los estilos y las estrategias de aprendizaje son dos caras de una misma moneda, ya que permite vincular cada estilo de aprendizaje con una serie de estrategias didácticas específicas afines a lo que se pretende enseñar (Curry, 1993). Por lo antes mencionado, es relevante conocer los estilos de aprendizaje dominantes que portan los y las estudiantes de UADER, lo cual permitiría interpelar e indagar a los y las docentes en la búsqueda de nuevas estrategias didácticas, permitiéndoles la contingencia de integrar herramientas e instrumentos que faciliten y motiven al

estudiantado en su aprehensión de los nuevos conocimientos (Entwistle, 1991).

Asumimos que el análisis de los estilos de aprendizaje permitiría obtener indicadores de cómo los y las estudiantes perciben y procesan la información, y también de cómo responden a los diferentes entornos de enseñanza (Felder, 2010; Felder y Silverman, 1988). Durante los últimos cuarenta años, se ha indagado sobre estos temas para colaborar en el diseño instruccional (Felder y Brent, 2016). Diferentes autores asientan que lo que aprehenden los estudiantes dependen de ellos mismos, de sus habilidades innatas, de los conocimientos previos que acarrearán; pero también, de la compatibilidad que existe entre su propio estilo de aprendizaje y la forma de enseñar del docente (Durán y Costaguta, 2007; Felder y Brent, 2016; Felder y Silverman, 1988; Gallego, 2013). Por otra parte, diversos trabajos desarrollados en sendas universidades argentinas y de Latinoamérica han investigado sobre este tópico (Laguzzi, Bernardi, Araujo, Ventura y Vigliano, 2013; Airasca, 2017; González Garza, Hernández Castañón y Castrejón Reyes, 2018).

El trabajo eficaz de un buen docente no aplica recetas universales, sino que tiene en cuenta las variables del alumno, la materia que se estudia, el contexto con un criterio situacional (Gallego, 2013). La idea de que cada estudiante pueda aprender de manera distinta a los demás, motiva a que se deben indagar en estrategias más acordes a sus estilos para facilitar el aprendizaje (Cisneros Verdeja, 2004).

En este sentido, indagar sobre los estilos de aprendizajes permite atender a las dificultades propias del estudio y, consecuentemente, implementar métodos que se ajusten a ellos. Partiendo de esta premisa, el docente debe realizar un autoanálisis para comprender cuáles son sus decisiones y estrategias preferidas de enseñanza y reflexionar en torno a que si los métodos empleados se ajustan o no al estilo preferente. Este diagnóstico ayuda a planificar más adecuadamente la actividad docente (Gallego, 2013).

Mientras que las teorías psicológicas del aprendizaje se centran en explicar cómo las personas adquieren conocimientos y habilidades, el modelo de Felder y Silverman permite indagar sobre los estilos propios de cada estudiante que, según Cisneros Verdeja (2004), se clasifican en distintas dimensiones: perceptiva, sensorial, modo de procesamiento de la información y modo de elaboración de la información.

A continuación, describimos las características más sobresalientes de las variables dicotómicas que conforman las dimensiones y nos permiten clasificar al estudiantado:

- Activo: el sujeto activo discute, aplica conocimientos, explica a otros, prueba las cosas para ver cómo funcionan. Trabaja en grupo.
- Reflexivo: prefiere pensar sobre las cosas antes de realizar alguna acción, opta por trabajar solo. Aprende de materiales presentados en forma ordenada.
- Sensitivo: aprende hechos, soluciona problemas con métodos bien estable-

cidos. Es muy práctico y cuidadoso.

- Intuitivo: le gusta descubrir posibilidades y relaciones; disfruta de la innovación y rechaza la repetición. Le atraen nuevos conceptos, abstracciones y fórmulas matemáticas.
- Visual: recuerda mejor lo que ve, como diagramas, gráficas y videos.
- Verbal: prefiere explicaciones verbales y escritas.
- Secuencial: prefiere encontrar soluciones, siguiendo los pasos lineales con secuencia lógica.
- Global: aprende a grandes pasos, de manera holística. Resuelve problemas en forma novedosa y rápida, pero tienen dificultades para explicar cómo lo hizo.

Para Felder y Spurlin (2005:103), cada una de las dimensiones tiene paralelos en otros modelos de estilos de aprendizaje. Las combinaciones, sin embargo, son únicas para el modelo de Felder. La primera dimensión -perceptiva- es una de las cuatro dimensiones de la teoría de Jung de los tipos psicológicos, y la tercera dimensión -modo de procesamiento de la información- es un componente del estilo de aprendizaje de Kolb. La segunda dimensión -sensorial- es análoga a la formulación visual-auditivo-cinestésica de la teoría de modalidad y tiene sus orígenes en los estudios cognitivos de procesamiento de la información. La cuarta dimensión -modo de elaboración de la información- tiene numerosas referencias. Como consecuencia de esto, los autores se inclinan por establecer una relación semejante entre el modelo de los hemisferios cerebrales y las dimensiones del modelo de Felder.

No obstante, el estilo de enseñar que promulga un/una docente normalmente coincide con su propio estilo de aprendizaje (Gallego, 2013), que resulta en cierto modo indiferente del estilo de aprendizaje del estudiantado. En su mayoría, los y las docentes enseñan de acuerdo a su propio estilo de aprendizaje, incidiendo en que sus estudiantes aprendan en base a cómo ellos aprendieron (Ventura, 2016). Esta intervención puede conducir a un bajo rendimiento académico en los y las estudiantes, generando un estado de frustración y deserción en las carreras que cursan.

En esta investigación se seleccionó el modelo de Felder y Silverman (1988) porque su diseño permite vincular el análisis del procesamiento cognitivo y perceptivo de manera conjunta en la población universitaria (Padilla Montemayor & López Ramírez, 2006).

## Metodología

Este trabajo se desarrolla en el marco de un Proyecto de Investigación y Desarrollo de Inserción (PIDIN), en donde se indaga acerca de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), a partir del Modelo propuesto por Felder & Silverman (1988). Dicho modelo identifica distintas

dimensiones de estilos de aprendizaje, permitiendo una comprensión más profunda y personalizada del proceso educativo. En nuestra investigación, para recabar los datos necesarios, se dispuso de una encuesta mediante un formulario en línea, al cual el estudiantado podía acceder de manera voluntaria y anónima, para así responder de forma autogestionada. Dicha encuesta fue publicada en la página web de la Secretaría de Bienestar Estudiantil de cada una de las facultades que integran la UADER, asegurando así un amplio alcance y accesibilidad. Además, se promovió la participación a través de campañas informativas y recordatorios periódicos por medio de las redes de comunicación de cada una de las unidades educativas, lo que permitió una alta tasa de respuesta y una muestra representativa de la población estudiantil, durante los 7 meses que estuvo disponible el formulario en línea.

El instrumento está conformado por 55 preguntas, 11 para completar e identificar y 44 de respuesta dicotómica (tipo A o B). De estas últimas se logró completar un segundo cuestionario denominado *Index of Learning Styles (ILS) online*, desarrollado por Richard Felder y Bárbara Soloman de la Universidad Estatal de Carolina del Norte. A partir del análisis de esta información, se logró formalizar el análisis de las cuatro dimensiones desarrolladas por Felder & Silverman.

Este cuestionario reconoce la caracterización del estilo de aprendizaje de cada estudiante a partir de la descripción de los hábitos frecuentes, fortalezas y dificultades que manifiestan durante su proceso de aprendizaje. Específicamente, cada estudiante es clasificado en: Activo vs. Reflexivo, Sensitivo vs. Intuitivo, Visual vs. Verbal y Secuencial vs. Global. Cada una de las dimensiones indica un aspecto diferente de la forma de percibir y aprehender de los y las estudiantes. Las dimensiones son: perceptiva (sensorial o intuitiva), sensorial (visual o verbal), modo de procesamiento de la información (activo o reflexivo), del modo de elaboración de la información (secuencial o global). Las dimensiones representan un continuo y cada sujeto manifiesta por una u otra y admite la modificación en el tiempo según las influencias que reciba.

Las mismas permiten identificar el estilo de aprendizaje dominante de los y las estudiantes a través de cuatro dimensiones, en donde se identifican en cada una de ellas dos variables dicotómicas establecidas a partir de una escala numérica.

El trabajo se basa en un estudio experimental, mediante el cual se logró obtener una muestra aleatoria de 1505 estudiantes que se encuentran cursando actualmente sus estudios en la Facultad de Ciencia y Tecnología (FCyT), la Facultad de Ciencias de la Gestión (FCG), la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud (FCVyS) y la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAYCS), todas estas pertenecientes a la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

Estos datos fueron analizados y procesados con ayuda del software libre RStudio con licencia GPL, que contempla un lenguaje de programación simple y la aplicación del análisis estadístico. Dicha herramienta, permite organizar y analizar la información

obtenida de la muestra y así responder al objetivo de la investigación.

Se realiza un análisis general de los estilos de aprendizaje de los estudiantes encuestados de UADER, graficando diferentes boxplots comparativos. También, se utilizan técnicas multivariadas para clasificar el conjunto de individuos en grupos homogéneos con la correspondiente verificación de los supuestos y la validación del modelo. Se elabora un análisis de componentes principales y la validación de los datos para el análisis de conglomerados aplicando el método de clúster jerarquizado utilizando la distancia euclidiana.

## Resultados

De la muestra obtenida de las 1505 encuestas respondidas por los y las estudiantes de UADER, se logró determinar que el 48,44% pertenecen a estudiantes que cursan en la FHAYCS, el 29,97% a la FCVyS, el 12,96% a la FCyT y el 8,64% a la FCG. Se determinó que más del 58,3% del estudiantado de UADER son menores a los 25 años y solo el 13,8% son mayores a los 36 años. Se identificó que el 59,3% de estos estudiantes residen en ciudades que pertenecen al Departamento Paraná, el 19,3% en ciudades del Departamento Concordia y el 7,7% provienen de diferentes localidades de la provincia vecina de Santa Fe. Además, se verificó que el 55,5% cursa sus estudios hace menos de dos años y sólo el 5,9% más de nueve años en sus respectivas carreras. Por otra parte, el 79,9% de los encuestados es de sexo femenino; el 51,6% no trabaja, lo cual indica que prácticamente hay un equilibrio en porcentajes entre los estudiantes que trabajan y aquellos que no lo hacen. El 53,4% de los encuestados considera que su rendimiento es bueno y para el 41,8% es regular, solo el 4,9% considera tener un rendimiento insuficiente. Sin embargo, el bajo rendimiento se asocia a que al mismo tiempo desempeña una tarea laboral ajena a su carrera, tan solo el 2,33% (porcentaje más bajo detectado en la investigación) de los estudiantes que presentan un rendimiento académico insuficiente no se encuentra trabajando al momento de la encuesta.

Por otra parte, se pudo determinar que la carrera más elegida por el estudiantado encuestado es la Licenciatura en Enfermería con el 27,9% (420), le sigue la Licenciatura en Psicología con el 21,79% (328), Licenciatura en Sistemas de Información con el 5,58% (84), Profesorado en Educación Inicial con el 4,98% (75), Profesorado en Matemática con el 3,85% (58), luego la carrera de Técnico Universitario en Acompañamiento Terapéutico con el 3,65% (55) y el Profesorado de Lengua y Literatura con el 3,25% (49); el resto de las carreras encuestadas presentan un porcentaje inferior como consecuencia del número de estudiantes que participó de esta muestra.

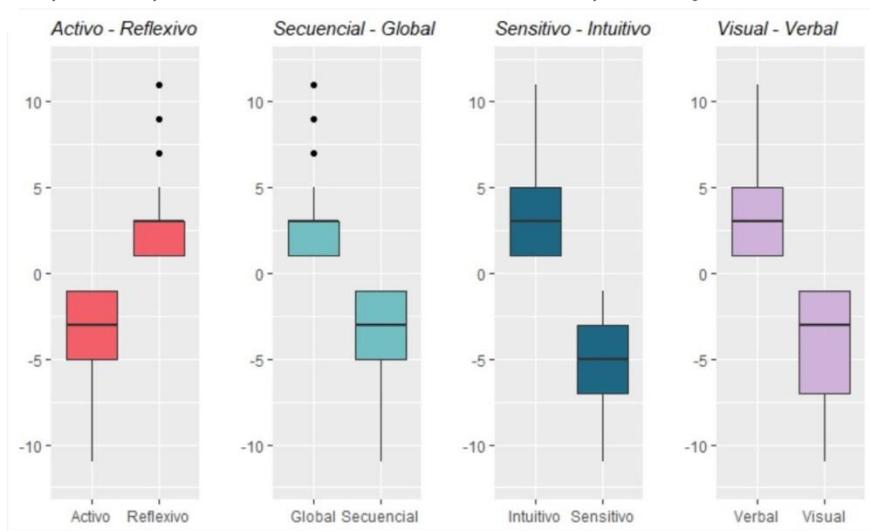
A partir de la muestra se analizaron los resultados obtenidos del test de Felder y Silverman, en donde para cada variable a analizar se representan dos estilos de aprendizajes que son valorados de manera antagónica; por este motivo para

determinar el estilo y su valoración se emplea una categorización ponderada, comprendida entre valores positivos y negativos que van entre -11 y 11, logrando de esta manera describir con las puntuaciones negativas una preferencia a una forma de aprehender que se opone totalmente a la que se indica con las puntuaciones positivas para la misma variable a analizar. Estas variables que se analizan responden a las características Activo vs. Reflexivo, Sensitivo vs. Intuitivo, Visual vs. Verbal y Secuencial vs. Global.

El estudiantado de UADER al responder la encuesta autogestionada, basada en el modelo propuesto por Richard M. Felder & Linda K. Silverman, *Index of Learning Styles (ILS)*, permitió a las y los investigadores identificar a cada estudiante con un determinado estilo de aprendizaje. Es decir, que para cada uno de los y las estudiantes encuestados se logró identificar la ponderación correspondiente a cada variable analizada. En la Figura 1 se indican los diagramas de cajas comparativos según el estilo de aprendizaje analizado.

**Figura 1**

*Boxplot comparativo de los diferentes estilos de aprendizaje*



*Nota:* Elaboración propia (2023)

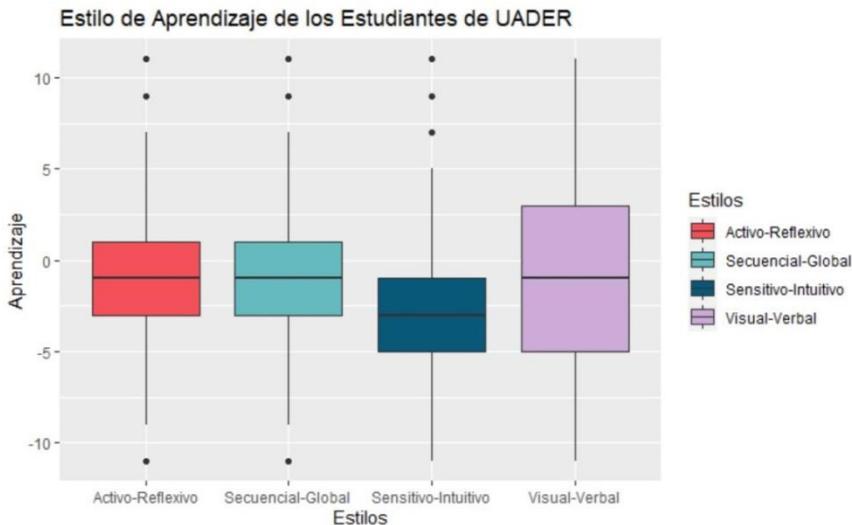
De las respuestas relevadas y analizadas se logra identificar la presencia de valores atípicos (outliers) para las dimensiones Reflexivo y Global; además se puede observar una mayor variabilidad de las respuestas obtenidas para los estilos que responden a las puntuaciones negativas, como lo son: Activo, Secuencial y Visual. Y

una mejor distribución de la información para la variable que responde a lo Sensitivo.

En la Figura 2 se observan los resultados obtenidos del test en donde se clasifican a las dimensiones en: Activo vs. Reflexivo (AR), Sensitivo vs. Intuitivo (SI), Visual vs. Verbal (VV) y Secuencial vs. Global (SG). Los mismos admiten una valoración comprendida en el rango -11 y 11, en donde se clasifica a cada dimensión en puntuaciones negativas a un tipo de pensamientos y con puntuaciones positivas el sesgo contrario.

**Figura 2**

*Boxplot comparativo de las dimensiones de aprendizajes*



*Nota:* Elaboración propia (2023).

De la figura anterior se observa que las variables Activo-Reflexivo, Secuencial-Global e Intuitivo presentan valores atípicos (outliers), además de que las variables Sensitivo-Intuitivo registran valores negativos por encima del 75% del estudiantado encuestado, y el resto de las variables un poco más del 50 %. También se puede apreciar que las variables Activo-Reflexivo, Secuencial-Global y Visual-Verbal presentan una distribución de la información muy similar ya que su mediana es prácticamente coincidente, y de las variables Visual-Verbal se puede rescatar que no presentan outliers y que contienen un rango intercuartílico muy amplio comparado con el resto de las variables en estudio.

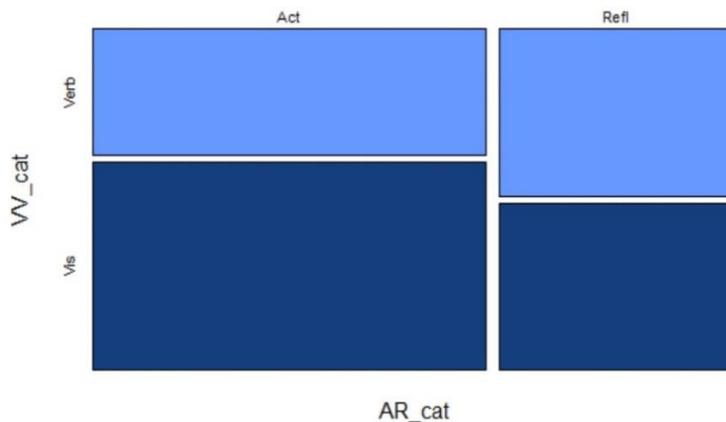
Se llevaron a cabo pruebas de asociación entre las variables que definen los estilos de aprendizajes y se identificó asociación estadística leve para las variables Visual-Verbal con Sensitivo-Intuitivo (Test Chi Cuadrado de Pearson, p-valor = 0.02456). Además, se identificó asociación significativa para las dimensiones Sensitivo-Intuitivo

con Secuencial-Global (Test Chi Cuadrado de Pearson, p-valor = 2.326e-07). Asimismo, entre las variables Activo-Reflexivo con Visual-Verbal (Test Chi Cuadrado de Pearson, p-valor = 3.14e-06).

En la Figura 3, en el gráfico de mosaicos se aprecia que la proporción de estudiantes encuestados asociados a la variable Activos es mayor al doble que los estudiantes encuestados que se identificaron como Reflexivos, dentro de ambas categorías la proporción de estudiantes asociados a la variable Visuales es mucho mayor que la de los estudiantes caracterizados como Verbales. Además, se puede rescatar de esta prueba que la mayor proporción de estudiantes encuestados que responden a esta caracterización son más Visuales y Activos.

**Figura 3**

*Diagrama de mosaicos que representa las dimensiones Activo-Reflexivo y Visual-Verbal*

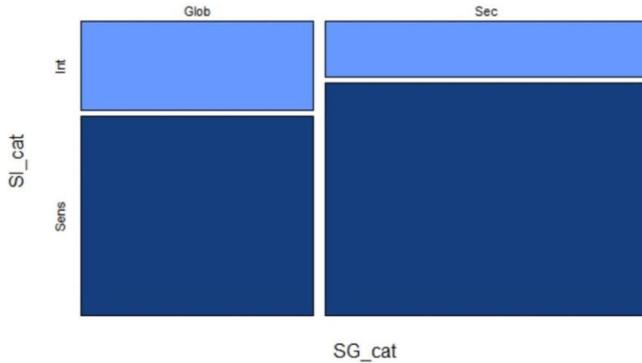


*Nota:* Elaboración propia (2023).

En la Figura 4, se puede observar que la proporción de estudiantes encuestados identificados como Secuenciales es mayor que los Globales, dentro de ambas categorías la proporción de Sensitivos es muy superior a la de Intuitivos. Si bien, la proporción entre estas últimas es bien diferente en cada subcategoría, se aprecia una mayor proporción de los estudiantes encuestados que son Sensitivos y Secuenciales.

**Figura 4**

*Diagrama de mosaicos que representa las dimensiones Secuencial-Global y Sensitivo-Intuitivo*

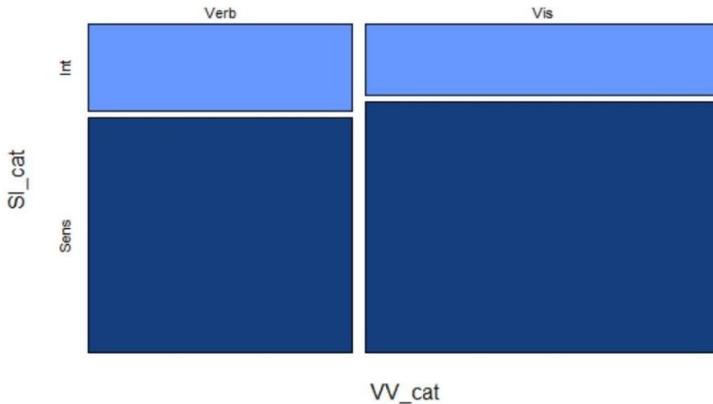


*Nota:* Elaboración propia (2023).

En la Figura 5, el gráfico de mosaicos demuestra que los estudiantes encuestados identificados como Visuales son el doble de los Verbales, y la proporción de estudiantes Sensitivos es mucho mayor que los caracterizados como Intuitivos.

**Figura 5**

*Diagrama de mosaicos que representa las dimensiones Visual-Verbal y Sensitivo-Intuitivo*



*Nota:* Elaboración propia (2023).

Por otra parte, se pudo entretelar información con otras variables y se logra identificar comparaciones significativas entre las variables Sexo con las dimensiones Sensitivo-Intuitivo (Test Chi Cuadrado de Pearson, p-valor = 0.009752). Además se observan comparaciones significativas entre las variables Facultad con las dimensiones Activo-Reflexivo, Sensitivo-Intuitivo, Visual-Verbal y Secuencial-Global. Pero en todos los casos, siempre la proporción mayor se refiere a la variable Activo (Test Chi Cuadrado de Pearson, p-valor = 4.222e-05), Sensitivo (Test Chi Cuadrado de Pearson, p-valor = 2.2e-16), Visual (Test Chi Cuadrado de Pearson, p-valor = 0.009586) y Secuencial (Test Chi Cuadrado de Pearson, p-valor = 0.0006329).

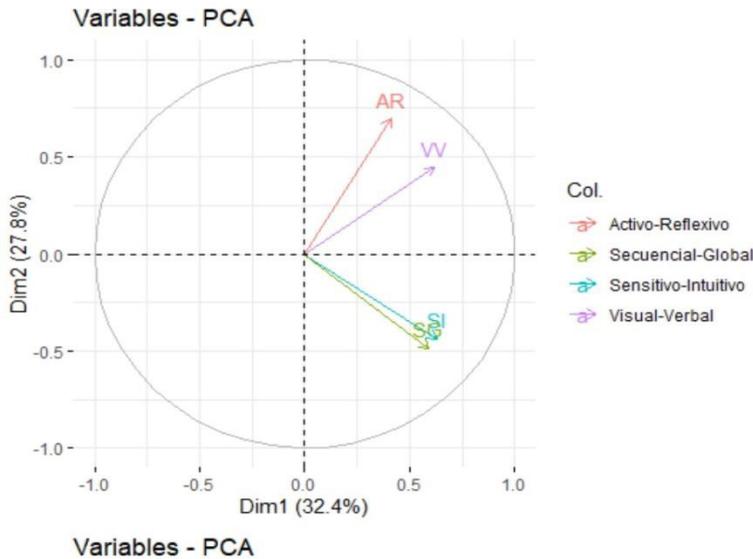
También se identificaron comparaciones significativas entre las variables Carrera con las dimensiones Activo-Reflexivo, Sensitivo-Intuitivo, Visual-Verbal; esta última de manera muy leve. Pero en todos los casos, siempre la proporción mayor se refiere a la variable Activo (Test Chi Cuadrado de Pearson, p-valor = 0.0002046), Sensitivo (Test Chi Cuadrado de Pearson, p-valor = 1.171e-08) y Visual (Test Chi Cuadrado de Pearson, p-valor = 0.02495).

A estas últimas se aplicó el Test de la Mediana en donde indica que existen diferencias significativas de varianzas entre la dimensión Activo-Reflexivo con la variable Carrera (Test de la mediana de Mood, p-valor = 0.0002013 < 0.05) y la variable Facultad (Test de la mediana de Mood, p-valor = 4.222e-05 < 0.05). También se identifican diferencias significativas de varianzas entre la dimensión Secuencial-Intuitivo con la variable Carrera (Test de la mediana de Mood, p-valor = 1.69e-11 < 0.05), la variable Facultad (Test de la mediana de Mood, p-valor = 2.2e-16 < 0.05) y con la variable Sexo (Test de la mediana de Mood, p-valor = 0.007321 < 0.05). Finalmente se determinó que existen diferencias significativas de varianzas entre la variable Facultad con las dimensiones Visual-Verbal (Test de la mediana de Mood, p-valor = 0.009586 < 0.05) y Secuencial-Global (Test de la mediana de Mood, p-valor = 0.0006618 < 0.05).

A continuación, se realiza un análisis de componentes principales entre las variables que representan los diferentes estilos de aprendizaje, Figura 6. Este estudio permite plantear una combinación lineal que reduce la dimensión del problema para una mejor interpretación del mismo, en este caso al analizar la varianza explicativa se determina que es mayor en las dos primeras componentes logrando explicar el 60.15% de la variabilidad total.

**Figura 6**

*Asociación entre las variables que contribuyen al modelo planteado*



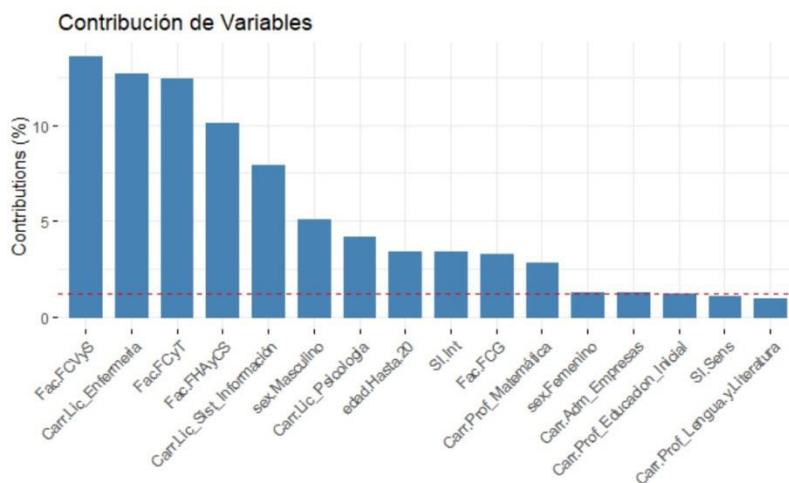
*Nota:* Elaboración propia (2023).

De la figura anterior se observa que las dimensiones Visual-Verbal comparte características con los estilos Activo-Reflexivo y Sensitivo-Intuitivo, de manera independiente; y por otra parte las variables Sensitivo-Intuitivo y Secuencial-Global, entre ellas. Sin embargo, las variables Activo-Reflexivo con los estilos Secuencial-Global y Sensitivo-Intuitivo no comparten ningún tipo de relación.

Además de lo anteriormente planteado, se logró determinar las variables que contribuyen de manera significativa en el análisis de correspondencias múltiples. Para la dimensión principal contribuyen la FCyT, FHAYCS y FCG, además de las carreras de Licenciatura en Sistemas de Información, Profesorado en Matemática, Profesorado en Psicología y Administración de Empresas con el aporte del 32,4%. Por otro lado, la segunda dimensión recibe el aporte de las variables que responden a la FCVyS, la carrera de Licenciatura en Enfermería en un 27,8%, en donde la influencia del sexo masculino es superior al femenino, especialmente en los menores a 20 años, respondiendo al estilo de aprendizaje Sensitivo-Intuitivo (Figura 7).

**Figura 7**

*Contribución de todas las variables analizadas para este estudio*

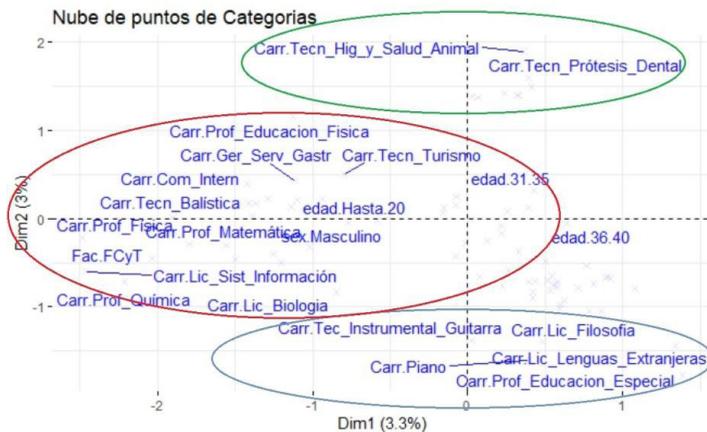


*Nota:* Elaboración propia (2023).

A continuación, en la Figura 8, se representa un análisis de correspondencias en el que se logran identificar dos grupos bien diferenciados, uno del tipo lógico y el otro más asociado a un razonamiento teórico. El grupo ubicado en el cuadrante izquierdo (rojo), en el cual se identifican la FCyT y las carreras de Licenciatura en Sistemas de Información, Balística y los Profesorados en Matemática, Física, Química, Biología, Comercio Internacional, entre otros; que incluye edades comprendidas hasta los 20 años responden a un pensamiento más lógico-deductivo. En cambio, el grupo identificado en el cuadrante inferior (cian) responde a un pensamiento más teórico en donde se identifican las carreras de Licenciatura en Artes Visuales, Filosofía, Lenguas Extranjeras, Canto, Instrumentos Musicales y otras carreras afines (no visibles en la figura). Ahora bien, se podría identificar un tercer grupo sesgado, identificado en color verde, que no logra incorporarse a ninguno de los grupos anteriores a raíz de que los estudiantes encuestados que cursan las carreras de Técnicos Dentales y Técnicos en Higiene y Salud Animal fueron muy pocos y se podrían considerar no significativo.

**Figura 8**

*Análisis de correspondencias*

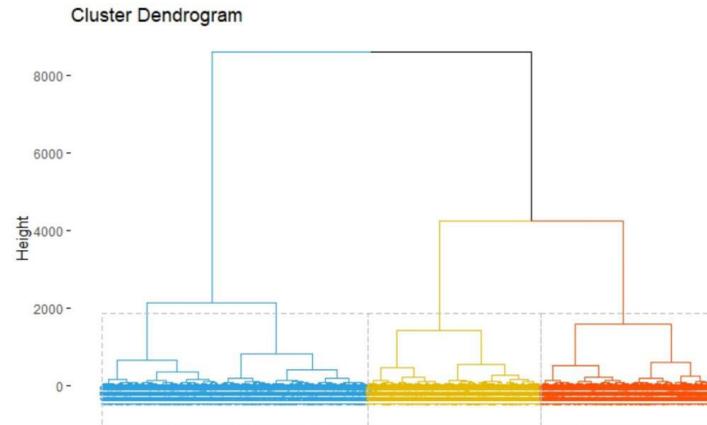


*Nota:* Elaboración propia (2023).

Conjuntamente se realizó un dendrograma en donde se utilizó la técnica de clúster y se logró identificar tres grupos bien definidos del total del estudiantado encuestado: clúster 1 (43,39%); clúster 2 (28,37%); y clúster 3 (28,24%). En la Figura 9, se visualiza el dendrograma.

**Figura 9**

*Dendrograma de conglomerados*



*Nota:* Elaboración propia (2023).

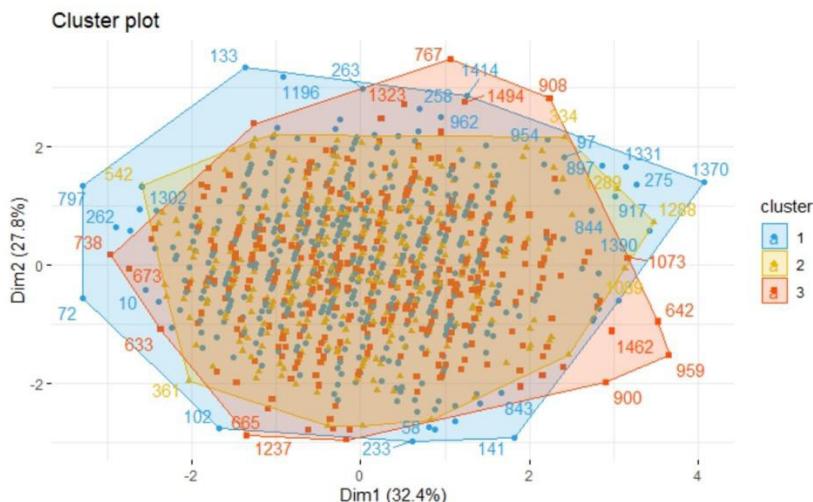
Las características que identifican a cada uno de estos grupos son: el clúster 1 reconoce a estudiantes cuyos estilos de aprendizaje son más activos, sensitivos, visuales y secuenciales. El clúster 2 engloba a aquellos y aquellas, cuyos estilos de aprendizaje predominante son activos, intuitivos, visuales y globales.

Por último, el clúster 3 incluye al estudiantado que en su mayoría son reflexivos, sensitivos, verbales y secuenciales.

En la Figura 10 se representan gráficamente las componentes principales del dendrograma obtenido por conglomerados, visualizándose la región de superposición de los tres clústeres.

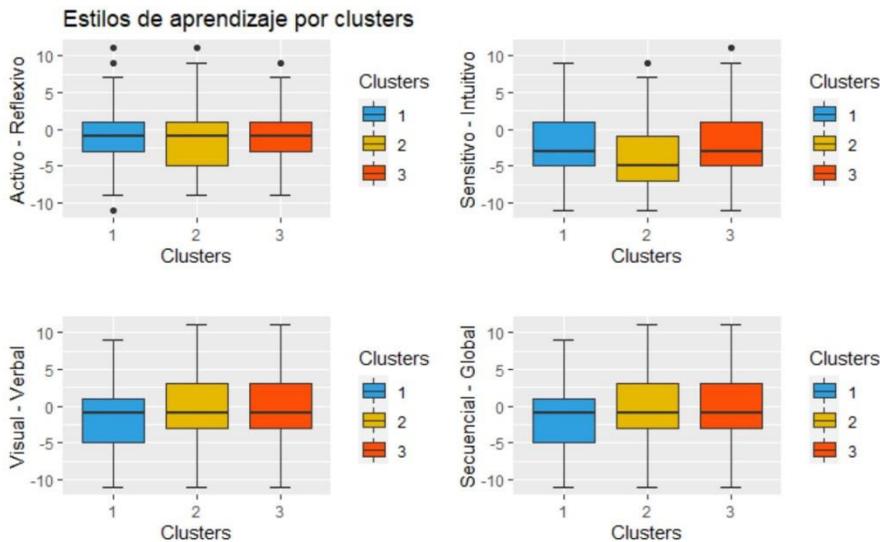
**Figura 10**

*Componentes principales del dendrograma por conglomerados*



*Nota:* Elaboración propia (2023).

Se pudo corroborar que los clústeres 1, 2 y 3 comparten la misma tendencia para los estilos dicotómicos Activo-Reflexivo, Visual-Verbal y Secuencial-Global, registrándose un poco más del 50% de los valores negativos en los estudiantes encuestados, lo que significa son más Activos, Visuales y Secuenciales. Sin embargo, para la dimensión Sensitivo-Intuitivo, el clúster 2 representa un 75% de los valores negativos, acusando que en su mayoría estos estudiantes son propensos a ser más Sensitivos que Intuitivos (Figura 11).

**Figura 11***Comparación entre clúster por dimensión analizada*

*Nota:* Elaboración propia (2023).

De la figura anterior se puede determinar que los grupos determinados por la clusterización no registran estudiantes que presenten una alta preferencia por un único estilo de aprendizaje, sino que ellos exteriorizan una combinación de las diferentes actitudes por aprehender dejando de ser un condicionante para afrontar la carrera elegida. También se puede observar que las dimensiones Visual-Verbal y Secuencial-Global no presentan outliers.

La intención de conocer los estilos de aprendizaje del estudiantado de la UADER, tienen por objeto valerse de esta información y generar una variedad de alternativas y nuevos modos de enseñanza permitiendo así poder adaptar los contenidos académicos a estrategias didácticas que tengan en cuenta la forma en que mejor aprehenden los y las estudiantes.

Estadísticamente se determinó que el estudiantado encuestado es más proclive a los estilos de aprendizaje activo, visual y sensitivo; es decir se trata de estudiantes que se caracterizan por ser más prácticos, que prefieren el material concreto, los hechos y el procedimiento lógico en una demostración; que optan por el material visual, los diagramas de flujo, los videos, entre otros. Esto se correlaciona directamente con las y los encuestados que cursan carreras relacionadas con las ciencias exactas. En cambio, aquellos que son más reflexivos eligen analizar con más calma

la información que obtienen, procesarla antes de ponerla en práctica, además de trabajar solos; son más verbales ya que sacan más provecho de las explicaciones orales y escritas, y globales porque necesitan tener un conocimiento del panorama general del problema para poder indagar en su conjunto. Éstos responden a los y las estudiantes que han elegido las carreras de: Licenciatura en Filosofía, Licenciatura en Historia, Licenciatura en Psicología, Profesorado en Biología, Profesorado en Educación Inicial, Profesorado en Lengua y Literatura, y Técnico en Psicogerontología.

## Conclusiones

Los resultados obtenidos sobre la identificación de los estilos de aprendizaje del estudiantado encuestado de la UADER, permite identificar y tener una idea más clara de cómo apprehenden ellas y ellos en esta universidad. De acuerdo con estos resultados, cada estudiante lo hace con características propias que les permiten adecuarse a la diversidad de formas de presentación y procesamiento de la información que desarrollan en su proceso de aprendizaje en el contexto en el que se encuentren y que lo hagan sentir más cómodos.

Dado que los estilos de aprendizaje son un constructo que reflejan las preferencias de los y las estudiantes en las distintas maneras de aprender, en esta investigación se obtuvieron resultados que sustentan la posibilidad de estimular en la formación académica a ellas y ellos todos los estilos de aprendizaje, y no solo aquellos con los que pudieran tener ciertas fortalezas. Esta situación puede abordarse mediante la incorporación de actividades variadas por parte de los y las docentes en sus clases en el interior de cada carrera que, en diversos momentos, les permitan desarrollar estrategias y habilidades a los y las cursantes propias a sus estilos de aprendizaje.

De los resultado obtenidos en esta investigación se concluye que se logró determinar estadísticamente que los y las estudiantes se inclinan más por los estilos de aprendizaje activo, visual y sensitivo; es decir se trata de estudiantes que se caracterizan por ser más prácticos, que prefieren el material concreto, los hechos y el procedimiento lógico en una demostración; que optan por el material visual, los diagramas de flujo, los videos, entre otros.

Como así también se ha identificado desde la teoría de los estilos de aprendizaje, que a mayor grado de ajuste entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza de los docentes en el aula, mayores serían los niveles de rendimiento académico (Alumran, 2008; Beaujean, Firmin, Attai, Johnson, Firmin & Mena, 2011; Komarraju, Karau, Schmeck & Avdic, 2011). Es así que se plantea la necesidad de analizar e indagar en nuevas propuestas de enseñanza didáctica de acuerdo a las preferencias cognitivas alcanzadas por estos estudiantes y la asignatura a enseñar, siendo esto uno de los aspectos más importantes de la alfabetización académica.

Lo señalado en los párrafos anteriores abre las puertas a futuras líneas de investigación orientadas al diseño e implementación de estrategias didácticas que posibiliten el análisis de la relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los y las estudiantes, en donde se contemple la evaluación de los efectos conjuntos de estos estilos para promover un aprendizaje efectivo en las diferentes carreras que ofrece la UADER. Estas nuevas líneas de investigación permitirán profundizar este análisis al interior de cada unidad académica y en diferentes momentos, para conocer con mayor precisión la evolución de los estilos de aprendizajes durante los trayectos universitarios, su relación con el rendimiento estudiantil y con el aprendizaje significativo. En síntesis, se trata de generar posibilidades que contribuyan al estudiantado a adoptar una aproximación profunda a su aprendizaje y un mayor intento en sus estudios.

## Notas

<sup>1</sup> Este trabajo de investigación se enmarca en el cierre del Proyecto de Investigación de Desarrollo y de Inserción (PIDIN) desarrollado en la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), bajo el nombre “Estudio descriptivo sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la UADER”. Resolución CS N° 091-22.

<sup>2</sup> Doctora en Ingeniería. Magister en Educación. Docente de carreras de grado de Ingeniería, Licenciatura en Sistemas de Información y del Profesorado en Matemática. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-3070-0422> E-mail: [roxanaramirez@frp.utn.edu.ar](mailto:roxanaramirez@frp.utn.edu.ar)

<sup>3</sup> Licenciada en Enseñanza de la Matemática. Especialista Docente de Nivel Superior en Enseñanza de

la Matemática. Profesora de Matemática, Física y Cosmografía. Docente de la carrera de grado

Profesorado en Matemática de la FCyT - UADER. E-mail: [paredes.graciela@uader.edu.ar](mailto:paredes.graciela@uader.edu.ar)

<sup>4</sup> Especialista en Educación Universitaria en Contexto de Encierro. Licenciada en Comunicación Social. Docente de carreras de grado de la FCyT-UADER. E-mail: [dans.daniela@uader.edu.ar](mailto:dans.daniela@uader.edu.ar)

## Referencias bibliográficas

Alexander, P. & Jetton, T. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research II*. (pp. 285-310). New York: Longman.

Airasca, D. A. (2017). Estilos de aprendizaje en estudiantes de educación física de la universidad abierta interamericana de Argentina. *Educación y Territorio*, 7(12), 95-108.

Alumran, J. (2008). Learning styles in relation to gender, field of study, and academic achievement for Bahraini university students. *Individual Differences Research*, 6(4),

303-316.

Basabe, L. y Cols, E. (2007). Capítulo 6. La enseñanza. En A.R. W. de Camilloni (et. al), *El saber didáctico*, (pp. 125-158). Buenos Aires: Paidós.

Beaujean, A., Firmin, M., Attai, S., Johnson, C., Firmin, R. & Mena, K. (2011). Using personality and cognitive ability to predict academic achievement in a young adult sample. *Personality and Individual Differences*, 51, 709 -714.

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

Buxeda, R. & Moore, D. (2000). Transforming a Sequence of Microbiology Courses Using Student Profile Data. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 1, 1-11.

Cisneros Verdeja, A., (2004). *Manual de estilos de aprendizaje*. Recuperado de: [http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales\\_u/Manual\\_Estilos\\_de\\_Aprendizaje\\_2004.pdf](http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Manual_Estilos_de_Aprendizaje_2004.pdf) [Consulta: 2014, Diciembre 04].

Contreras Domingo, J., (1990). *Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Akal.

Curry, L (1983). *An Organization of Learning Styles Theory and Constructs*. Annual Meeting of the American Educationa Research Association.

Díaz Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 65-86.

Entwistle, N., (1991). *Approaches to learning and perceptions of the learning environment*. (pp. 201-204). En: Higher Education. Doi: 10.1007/BF00132287.

Felder, R. (1993). Reaching the second tier: Learning and teaching styles in college science education. *College of Science Teaching*, 23(5), 286–290.

Felder, R. M., y Spurlin, J. (2005). *Aplicaciones, confiabilidad y validez del índice de estilos de aprendizaje*.

[Versión electrónica]. Int. J. Engng Ed. Vol.21, No.1, pp.103-112. Disponible en: [http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/ILS\\_Valida tion\(IJEE\).pdf](http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/ILS_Valida tion(IJEE).pdf). [Consulta: 2014, Diciembre 04].

Felder, R. y R. Brent. (2016). *Teaching and learning STEM: a practical guide*. Editorial Jossey-Bass.

Felder, R. y Silverman, V. (1988). *Learning and teaching styles in engineering education*. Engineering education.

Gallego, D. J., (2013). Ya he diagnosticado el estilo de aprendizaje de mis alumnos y ahora ¿qué hago? *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(12), 1-15..

García de Fanelli, A. y Adrogué de Deane, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública.

*Revista Fuentes*, 63-84. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.03> [Consulta: 2014, Diciembre 04].

Gasparini, L. C. (2002). On the measurement of unfairness An application to high school attendance in Argentina. *Social Choice and Welfare*, 19(4), 795-810.

González Garza, B., Hernández Castañón, M. A., & Castrejón Reyes, V. (2018). Estilos de aprendizaje para el desarrollo de competencias en estudiantes de la Licenciatura en Enfermería. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 351-369.

Guadagni, A. A., Lima, G., & Boero, F. (2019). *Tenemos más estudiantes universitarios, pero menos graduados que Brasil y Chile*. Universidad de Belgrano-Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA).

Hendry, G., Heinrich, P., Lyon, P., Barratt, A., Simpson, J., Hyde, S., Gonsalkorale, S., Hyde, M. & Mgaieth, S. (2005). Helping Students Understand their Learning Styles: Effects on study selfefficacy, preference for group work, and group climate. *Educational Psychology*, 25(4), 395-407.

Ibarra, C. M., & Michalus, J. C. (2010). Análisis del rendimiento académico mediante un modelo Logit. *Revista Ingeniería Industrial*, 9(2).

Komarraju, M., Karau, S., Schmeck, R. & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 51, 472-477.

Laguzzi, J., Bernardi, S., Araujo, A. M., Ventura, A. C., & Vigliano, F. A. (2013). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de medicina veterinaria de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. *Revista veterinaria*, 24(2), 148-150.

Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes. Reflexiones y experiencias*. Novedades Educativas.

Núñez Pérez, J. C. y J. A. González, P., (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Universidad de Oviedo Servicios de Publicaciones.

Padilla Montemayor, V. & López Ramírez, E. (2006). Implementación de una red neural para estilos cognitivos y de aprendizaje: Implicaciones educativas. *Enseñanza e investigación en psicología*, 11(2), 239-254.

Phan, H. (2009). Reflective thinking, effort, persistence, disorganization, and academic performance: A meditational approach. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 927-952.

Pontili, M., Ramundo Staduto, J. y Murta Collares, C. (2018). *Determinants of school dropout of teenagers in High School: a study considering individual, family and municipal characteristics*. ANEP

Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Co-

nocimiento (2014) Publicación en línea (Semestral) Granada (España) Época II Año XIII Número 14 Vol. II Julio-Diciembre de 2014 ISSN: 1695-324X . Disponible en: <http://www.eticanet.org> 180 [Consulta: 2023, Noviembre 04].

Sanseau, M; Sánchez Cestona, J. & Calio, S. (2023). *Permanencia de las y los estudiantes en la Universidad, Buenos Aires*. Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). CONEAU. Libro digital: ISBN 978-987-3765-75-9.

Vázquez, S. (2009). Rendimiento académico y patrones de aprendizaje en estudiantes de ingeniería. *Ingeniería y Universidad* (pp. 105-136). *Redalyc*, 13(1). Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=47711998006>. [Consulta: 2023, Noviembre 04].

Ventura, A. C. (2011). Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad: Un binomio que sustenta la calidad educativa. *Perfiles educativos*, 33(SPE), 142-154.

Ventura, A. C. (2016). *¿Enseño como aprendí?: el rol del estilo de aprendizaje en la enseñanza del profesorado universitario*. *Aula Abierta*, 42(2), 91-98.

Ventura, A. C., Gagliardi, R., & Moscoloni, N. (2012). Estudio descriptivo de los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios argentinos. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 5(9).

Ventura, A. C., Moscoloni, N., & Gagliardi, R. P. (2012). Estudio comparativo sobre los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios argentinos de diferentes disciplinas. *Psicología desde el Caribe*, 29(2), 276-304.

Wiley, J; Durán, E., Costaguta, R. (2007). *Minería de datos para descubrir estilos de aprendizaje*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2, 1-10.



## La construcción de masculinidades desde el uso del vestuario en una escuela agrotécnica de varones de la provincia de Buenos Aires (Argentina, 1984-2018)<sup>1</sup>

### The construction of masculinities through the use of clothing in an agricultural technical school for boys in the province of Buenos Aires (Argentina, 1984-2018)

Pablo Kopelovich<sup>2</sup>

#### Resumen

Analizamos el modo en el que el uso común de las duchas contribuyó a la construcción y resistencia de masculinidades en una escuela agrotécnica de la provincia de Buenos Aires dependiente de una Universidad estatal, entre los años 1984 y 2018. Proponemos el análisis de un caso único desde una lógica cualitativa y realizamos entrevistas semi estructuradas a numerosos actores institucionales. Concluimos que esta práctica estructuró y representó simbólicamente el modo en el que se pretendió construir hombres en el colegio en cuestión, ligado a la heteronormatividad, la superación constante de pruebas, la obligación de adaptarse a la institución y el respecto al pacto grupal, entre otras características propuestas desde la institución. Condensó sentidos morales, estéticos, eróticos, sexo-genéricos e higiénicos en permanente disputa. El espacio del vestuario funcionó como un lugar de regulación de los cuerpos que exigía un desempeño masculino, pero que permitió resistencias y fugas de sentido. Se pretende realizar un aporte al análisis del papel cumplido por las instituciones educativas en el proceso de construcción de masculinidades en el ámbito de la provincia de Buenos Aires en un marco del resquebrajamiento de los mandatos de una masculinidad tradicional hacia fines del siglo XX y principios del XXI.

**Palabras clave:** masculinidad; escuela agrotécnica; espacio escolar; homosociali-

dad; vestuario

### **Abstract**

We analyze the way in which the common use of showers contributed to the construction, and resistance, of masculinities in an agrotechnical school in the province of Buenos Aires dependent on a state University, between the years 1984 and 2018. We propose the analysis of a single case from a qualitative logic and we conduct semi-structured interviews with numerous institutional actors. We conclude that this practice structured and symbolically represented the way in which it was intended to build men in the school in question, linked to heteronormativity, the constant overcoming of tests, the obligation to adapt to the institution and respect for the group pact, among other characteristics proposed by the institution. It condensed moral, aesthetic, erotic, sex-generic and hygienic senses in permanent dispute. The locker room space functioned as a place of regulation of bodies that required masculine performance, but which enabled resistance and escapes of meaning. It is intended to make a contribution to the analysis of the role played by educational institutions in the process of construction of masculinities in the province of Buenos Aires within a framework of the cracking of the mandates of traditional masculinity towards the end of the 20th century and the beginning of the 21st.

**Keywords:** Masculinity; Agrotechnical School; School Space; Homosociality; Clothing

Fecha de recepción: 2025-02-10  
Fecha de evaluación: 2025-02-13  
Fecha de evaluación: 2025-02-27  
Fecha de aceptación: 2025-03-10

## Presentación

La institución escolar ha cumplido y cumple un papel central en la construcción de masculinidades, fomentando de manera explícita e implícita modos deseados o indeseados de ser varón. Al formar parte de la trayectoria socializante (en algunos casos, diferencial) del hombre, contribuye a formar una pedagogía viril (Serra, 2021) que, muchas veces, transmite ideales como la grandeza, la superioridad y la autosuficiencia. De esta manera, “la escuela, sus actorxs y los sentidos que allí circulan pueden ejercer una gran influencia en la experiencia de la construcción de las masculinidades de los alumnos, ya sea con tintes tradicionales o disruptivos” (Marentes y Pannelli, 2021, p. 3). En este marco, nos interesa una institución escolar de nivel medio rural ubicada en la provincia de Buenos Aires, dependiente de una Universidad Nacional, y que a lo largo de su historia ha sido casi exclusivamente de varones. Se trata de un colegio que cuenta con una residencia, donde los estudiantes viven de lunes a viernes.

La investigación en la que se enmarca este artículo se centra en el análisis del modo en el que se construyeron, resistieron, discutieron, resignificaron, masculinidades en la mencionada institución, a partir principalmente de la consideración de la experiencia de exestudiantes y, de modo secundario, de la mirada de exdirectivos y exdocentes. El lapso abordado va de 1984 a 2018, que incluye la gestión de dos directores hombres que se caracterizaron por implementar cambios en el colegio que reforzaron la educación exclusiva de varones, por mantener un examen de ingreso, por priorizar la práctica deportiva (en especial, del rugby) para “encauzar a los varones”, y por fomentar valores como la libertad, la responsabilidad y la actividad. Asimismo, conservaron la disposición de duchas colectivas, con la consecuente obligación de que los estudiantes se bañaran juntos. Precisamente, en este último punto se centra la presente indagación. Nos preguntamos por el modo en el que el uso del vestuario contribuyó fuertemente a la construcción, y resistencia, de masculinidades. Argumentamos que esta práctica estructuró y representó simbólicamente el modo en el que se pretendió formar hombres en el colegio en cuestión. Habría funcionado como una primera gran prueba a superar para ser considerado un varón “adaptado” a la institución, así como metáfora de la manera en la que se pensó a la cultura institucional, en general, y a la formación de varones, en particular. Da cuenta del modo en el que la institución buscó regular los cuerpos masculinos y estuvo atravesado por sentidos morales, estéticos, eróticos, sexo-genéricos e higiénicos en permanente disputa.

En ese sentido, consideramos al espacio como una construcción social, jamás neutra, que recoge, en su configuración como territorio y lugar, signos, símbolos y huellas de la condición y relaciones sociales de y entre quiénes lo habitan. El espacio comunica, muestra el empleo que el ser humano hace del mismo, a la vez que

socializa, educa, sitúa y ordena (Viñao Frago, 1993-1994). En la misma línea, es posible entenderlo como una construcción social, cultural, estética y política, históricamente situada (Scharagrodsky, 2019). Se trata, entonces, de ir más allá de la consideración de la arquitectura escolar como espacio de encierro (Foucault, 2015), para pensarla en sus dimensiones productivas (Malpas, 2015). Estimamos, además, que los espacios segregados son lugares donde la performatividad del sexo-género (Butler, 2009) es producida y vigilada de forma exhaustiva.

En términos de estado de la cuestión, un grupo de estudios etnográficos se ocupó de la vida de los/as jóvenes en los albergues mixtos de las escuelas secundarias agrarias, que recibían en especial a estudiantes de sectores vulnerables, en casos de provincias como Mendoza (Arrigoni, 2019), Córdoba (Ligorria, 2020), y Entre Ríos (Schmuck, 2021), dando cuenta de incidentes entre varones y de desigualdad entre éstos y las mujeres. Para albergues de escuelas primarias rurales, Guirado (2010) aludió a la dimensión doméstica que adquiere el espacio escolar en esa socialización. Asimismo, encontramos que para la primera mitad del siglo XX se ha analizado la construcción de masculinidades en escuelas exclusivas de varones en lugares como Chubut (Carrizo, 2009) o Córdoba (Moretti, 2017), centrándose el segundo caso en la actitud asumida por los niños y jóvenes frente a las regulaciones morales impuestas a través de determinadas prácticas, discursos y configuraciones espaciales del internado (que incluía el ámbito de la sexualidad de los varones). Acercándose a nuestro período, Marentes y Pannelli (2021) reconstruyeron las memorias escolares de varones gay del área Metropolitana de Buenos Aires, focalizando en trayectorias educativas finalizadas, concluyendo que, aunque las malas experiencias escolares de esos varones estructuran sus memorias escolares, estas también se componen de otros recuerdos que las complejizan, posibilitando el agenciamiento de los mismos. También se realizaron estudios de caso en los albergues homosociales de clubes profesionales de fútbol (Lascialandare, 2020; Majul, 2021), hallando elementos de una masculinidad hegemónica que construye a la otredad como lo feminizado y homosexualizado, existiendo mandatos en torno a no ser débiles, y jerarquías en la vida de los albergues. Además, Camargo (2014) analizó los vestuarios deportivos de competiciones internacionales LGBT, considerando a los mismos como lugares en los que la segregación de la sexualidad (notoriamente heteronormada) se establecía como oficial y colocaba los deseos homoeróticos en una esfera de “anormalidad”. Asimismo, Pereira-García, Devís-Devís y Pérez Samaniego (2022), destacando el carácter fuertemente sexuado de los vestuarios deportivos, hicieron hincapié en el uso de los mismos por parte de personas trans y mostraron cómo esos espacios generaban comodidad y conflicto en ellas.

Adoptamos una perspectiva crítica de género, adhiriendo a estudiar las masculinidades desde los enfoques y análisis feministas (Azpiazu Carballo, 2017), lo que posibilita no sólo considerar cuestiones identitarias, sino también relaciones de poder

y dominación. En ese marco, entendemos al género como el aparato mediante el cual tienen lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino (Butler, 2006). La masculinidad, en tanto dispositivo de poder, es entendida como un conjunto de discursos y prácticas a través de los cuales es socializada la mayoría de los varones cisgénero bajo la idea de que los tiempos, cuerpos, energías y capacidades de las mujeres deberían estar a disposición de los varones cisheterosexuales (Fabbri, 2021a). Las masculinidades -múltiples y diversas expresiones e identidades de género que reclaman la masculinidad para sí mismas (Fabbri, 2021b)- no son posiciones individuales, sino prácticas institucionalizadas, localizadas en estructuras de poder. Las posiciones que adoptan estas no solo tienen una dimensión intergénero (entre hombres, mujeres y otras identidades sexo-genéricas), sino también intragénero (entre hombres) y ambas dimensiones se configuran siempre de manera contextual y múltiple, y están atravesadas por diversas estructuras de desigualdad.

La lógica de esta indagación es cualitativa y se ubica en el paradigma interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 2006) o comprensivo-hermenéutico. Proponemos el análisis de un caso único, no estando el interés del trabajo solo en el caso en sí mismo, sino en el hecho de movilizar un problema conceptual más amplio y general que puede contribuir a comprender el modo en que se educaron los varones de ámbitos rurales en colegios estatales diferenciados (o mayoritariamente de varones) de la provincia de Buenos Aires, que contaban con residencias. La selección del caso es intencionada en función de intereses temáticos y conceptuales, por tratarse de una de las últimas escuelas estatales bonaerenses en adoptar la coeducación. En línea con ello, nos centramos en la realización y análisis de entrevistas semiestructuradas en profundidad (Guber, 2013) a diversos actores escolares (exalumnos/as, exdocentes y ex directivos/as). Realizamos, entre los años 2022 y 2024, treinta entrevistas a exestudiantes, exdirectivos, exmiembros del equipo de orientación y exprofesores/as, que se desempeñaron en la institución entre 1984 y 2018. Por priorizar la mirada de los exestudiantes en torno a la construcción y resistencia de la masculinidad en su paso por el colegio, enmarcamos el abordaje en la historia oral. Desde esa adscripción, los relatos de las biografías escolares se constituyen como narrativas creadas, interpretadas, desde las cuales las personas reconstruyen y repiensen el pasado con imágenes de hoy, resignificando esas experiencias vividas (Meschiany, 2023). Así, el pasado que se rememora es activado en un presente y en función de expectativas futuras, estando los recuerdos personales inmersos en narrativas colectivas en disputa (Jelín, 2001).

Al respecto de la escuela de agricultura y ganadería, fue creada a partir de una importante donación de más de 4.700 hectáreas que buscaba educar gratuitamente a jóvenes que no pudieran costear sus estudios, aunque a lo largo de su historia ha recibido estudiantes de distintos estratos sociales. Se caracteriza por haber sido, hasta 2018, una institución casi exclusiva de varones<sup>3</sup>. Se ubica en una localidad

predominantemente rural, con una ciudad cabecera de poco más de veinte mil habitantes, y a unos pocos kilómetros de un pueblo de unas mil personas. El inicio del período abordado está dado por el comienzo de la gestión de un médico veterinario que crea un plan de estudios de seis años que reemplaza al anterior que tenía solo tres, que brinda el título de Bachiller Agropecuario y permite el ingreso a cualquier Universidad. El lapso cierra en 2018 con el ingreso de estudiantes mujeres que genera el inicio de una educación mixta. Ese mismo año, también se colocaron separaciones entre las duchas, en un marco de una profundización de la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI)<sup>4</sup>. El período abordado muestra un cambio de matrícula de poco más de cien estudiantes a más de trescientos. La gran cantidad de inscriptos<sup>5</sup> que había para el examen de ingreso con el que contaba el colegio evidenciaba un inmenso interés por parte de las familias de ciudades de la zona, e incluso de sitios muy alejados, por pertenecer a esta institución que se estimaba como prestigiosa y emblemática de la localidad.

La institución en cuestión, entonces, puede ser enmarcada en la idea de “escuela total” (en contraste con la “escuela acotada”), que tiene un carácter omnicomprendido y se constituye como una experiencia total: gran parte de la vida cotidiana de los jóvenes transcurre en la escuela o gira en torno a la actividad escolar. Así, la escuela es mucho más que un lugar de estudios: es un espacio de socialización, de actividades extraescolares, de formación de identidades, de estilos de vida (Saraví, 2015; en Di Piero, 2022). Los consultados explican que la escuela se encargaba de regular fuertemente el uso de los tiempos y, en menor medida, de los espacios, especialmente en los primeros años de ingreso al colegio.

En términos de relaciones y desigualdades de género, durante el período a abordar se ha puesto en marcha un lento proceso de desnaturalización de los modos en que lxs sujetxs construyen sus identidades sexo-genéricas y de las relaciones sociales resultantes (Pannelli, 2022), como efecto del avance y la difusión de los heterogéneos movimientos feministas. En lo que atañe a la masculinidad, el lapso abordado muestra un resquebrajamiento de ciertos mandatos de una masculinidad tradicional, aunque el núcleo de valores patriarcales en lo que respecta a la dominación, el protagonismo, la sexualidad o la competitividad se mantiene vigente. Insausti y Ben (2017, p. 30), que analizan los cambios en las masculinidades hetero y homosexuales en Argentina desde los años 80, entienden que “los varones heterosexuales se desplazaban desde una masculinidad «tradicional», sin fisuras, hacia una multiplicidad de nuevas masculinidades mucho más flexibles”. Simultáneamente, movimientos feministas como el “Ni una menos” (2015) fueron centrales para cuestionar el orden establecido y profundizar en la toma de conciencia en torno a las innumerables desigualdades y violencias machistas existentes.

En lo que sigue del texto, indagamos en la idea de “espacios homosociales”

que entendemos que funcionan como una policía de género para los varones, en términos de probar y controlar constantemente la masculinidad. A continuación de ese enmarque, presentamos el apartado central dedicado al uso de los vestuarios y a los sentidos en disputa que condensó esa práctica.

### **Los espacios homosociales (educativos) como policía de género y agenciamiento**

En este apartado nos centramos en el concepto de homosocialidad masculina (Sedgwick, 1985), para analizar las prácticas ocurridas en la escuela en cuestión. Esta noción alude a una socialización exclusiva entre varones que, en ocasiones, contribuye a construir sentimientos de hermandad o fraternidad a modo de pacto patriarcal. Esto redundaría en la mantención de sus privilegios (Segato, 2017), la posibilidad de ejercer colectivamente el poder (Kaufman, 1995) y la existencia de cierto grado de homonegatividad, misoginia y violencia. Bird (1996) sugirió que la masculinidad se cultiva mediante una homosocialidad basada en el distanciamiento emocional, la competitividad y la objetivación sexual de la mujer. De este modo, las relaciones de poder del patriarcado dependen de los vínculos homosociales entre hombres y, a su vez, de la sublimación del deseo homosexual propio de la homosociabilidad. Así, heterosexualidad y homosexualidad no son binarios, sino que forman parte de un *continuum* que el patriarcado rompe, vuelve discontinuo, a los efectos de sostener el sistema de opresión (Sedgwick, 1985; Rubino, 2021).

En ese proceso de socialización del varón resulta central el papel cumplido por el grupo de pares en los espacios privados y públicos, donde se practica, demuestra, reconoce y consolida la masculinidad (Connell, 2001; Chiodi, Fabbri y Sánchez, 2019) en especial si se trata de adolescentes o jóvenes que se encuentran en un momento en el que están forjando fuertemente su identidad, en general, y sexo-genérica, en particular, como ocurre en nuestro caso. En ese contexto, hay una tendencia a que considerar que cualquier desviación de la masculinidad sea señalada por los otros varones en sus propios ejercicios de masculinización (García García, 2010).

No obstante, las sólidas relaciones homosociales podrían proporcionar vínculos íntimos (de compromiso emocional) que puedan superar la sensación de “crisis” de los chicos y ayudar a superar una mentalidad individualizadora que a menudo ha sido un sello distintivo de la masculinidad, para pensar en el potencial positivo y productivo de la homosocialidad (Karioris, 2016). La homosocialidad, aunque a menudo implicada en la violencia contra las mujeres y la desigualdad de género, también puede sentar las bases de cambios en la masculinidad y abrir posibilidades de relaciones más allá de lo competitivo. Considerando especialmente el ámbito educativo, esto no significa de ningún modo que adhiramos a la educación diferenciada o segregada por sexo-género, movimiento vigente a nivel nacional (Vierheller,

2020) e internacional (Gonzalvo Cirac, 2021) que, a diferencia de lo ocurrido en este colegio, adopta una postura explícitamente antifeminista basada en el discurso de la neurociencia y de la religión.

Entonces, la idea de homosocialidad debe ser situada, contextualizada, para no caer en generalizaciones demonizantes. Al respecto, es importante destacar que la del colegio en cuestión es una homosocialidad que se produce entre los 11/12 años y los 17/18 años de edad, por lo que los pasajes de la pubertad a la adultez en este caso resultan un itinerario de creación y recreación de un sujeto viril que se pretende que pierda gran parte de la conexión con el ethos femenino de su entorno infantil (Serra, 2021).

Al respecto de esta idea aplicada a la institución que nos compete, entre los egresados se ve la fuerza que tuvieron esos grupos de varones de ex estudiantes, ya que en muchos casos siguieron en contacto muchas décadas después de finalizado el colegio. Los actores consultados manifestaron que los lazos que se formaban en el colegio eran muy fuertes y duraderos. Además, en relación con la construcción de pactos, la gran mayoría de los entrevistados plantearon que estando en la escuela era muy mal visto el delatar a otros, lo que daría cuenta de la obligación de guardar secretos (aunque, por otro lado, accedieron a brindar una entrevista sobre el tema). Una de las pocas alumnas que asistió a la escuela (hacia finales de la década del dos mil) manifestó enfáticamente que sus compañeros se comportaban de forma distinta si estaban a solas con ella a que si se encontraban en grupo, lo que indicaría la construcción de una dinámica particular propia de un colectivo masculino.

En el colegio, entonces, predominó la heteronormatividad desde los primeros años analizados (en línea con lo ocurrido en la sociedad), lo que fue puesto levemente en discusión ya entrados los años dos mil con una serie de estudiantes (algunos entrevistados por nosotros) autopercebidos gais que “salieron del clóset”. Ello no significó la ausencia de conflictos y de casos de bullying para con ellos y otros alumnos que no respondieran a la masculinidad esperada. Sin embargo, algunos de los entrevistados manifestaron que en la misma época hubo una cantidad considerable de casos de varones que hacían pública su orientación sexual inmediatamente luego de concluir la escuela secundaria, lo que daría cuenta de la percepción por parte de ellos de un ambiente hostil, con al menos cierto grado de homonegatividad. Vale destacar, además, que existieron contados casos de docentes hombres que también hicieron pública su identidad gay. A su vez, desde la década de 1990 ingresaron como profesoras a la institución, no sin resistencias, ingenieras agrónomas, puestos que hasta ese momento solo ocupaban los hombres, lo que puso en cuestión la división sexual del trabajo del colegio y habría modificado el régimen de género del mismo. Asimismo, los/as entrevistados/as manifiestan que siempre se pensó con orgullo que era una “escuela de varones”. De hecho, los mismos cánticos característicos

del colegio daban cuenta de que se trataba de una “escuela de varones” y “no de maricones”, estableciendo a la heterosexualidad como la norma.

### **El vestuario como metáfora de la masculinidad transmitida y resistida en el colegio**

A partir de lo planteado por los diferentes actores consultados, los espacios acompañaron el modo en el que se construyó la masculinidad en este colegio, del mismo modo que fueron parte de las resistencias y resignificaciones de los varones a distintas transmisiones. Ello se llevó a cabo en las canchas de deportes, donde se practicaban entre otros deportes, fútbol y rugby, disciplinas estimadas como las más masculinas y heterocentradas del mundo (Anderson, 2005). También se forjaban varones en los mismos dormitorios compartidos, y en los colectivos que llevaban y retiraban a los alumnos del colegio, donde se establecían jerarquías entre los internos. Asimismo, en ocasiones, se menciona que tanto los más chicos como las pocas estudiantes existentes, ambos considerados más débiles frente a los otros, utilizaban la misma estrategia de moverse acompañados/as como modo de protegerse. En términos espaciales, de hecho, la incorporación tan tardía de las alumnas (en comparación con otras instituciones de la región y el país) era justificada por la falta de presupuesto para la construcción de otras residencias en el predio del colegio. La profundización de esos casos se producirá en sucesivos artículos, centrándonos en este en lo que atañe al uso de las duchas y a los significados circulantes en torno a esta práctica.

Según los testimonios disponibles, las duchas estaban dispuestas de forma colectiva (sin separación), en grupos de quince o veinte, y se abrían de manera simultánea. Los preceptores, que eran los que las abrían y cerraban, estaban presentes especialmente en los primeros años para supervisar este momento. Se contaba con unos cinco minutos para el baño, accediendo a las duchas por grupo etario. Hecha esta contextualización, organizamos este apartado en cuatro secciones que entendemos condensan los sentidos más importantes.

### **Mirada de exdirectivos. Otros espacios homosociales como legitimantes**

Lo primero que vemos al abordar la problemática de la disposición de las duchas es la diferencia entre miradas en torno a lo que representa el hecho de que los estudiantes hayan estado obligados a bañarse desnudos frente a muchos otros compañeros: no son iguales los planteos de los directivos que los de los ex estudiantes. Incluso entre estos últimos hay un cambio en relación con la época a la que asistieron al colegio, institución inserta en una sociedad bonaerense y argentina que paulatinamente fue erosionando algunas diferencias sexuales y los mandatos de la masculinidad más tradicional.

Así, en lo que respecta a la perspectiva de los dos directivos principales del lapso analizado (los directores de las gestiones 1984- 2014 y 2014-2018<sup>6</sup>), vemos que el mantenimiento de esa disposición (previa a 1984) parte en ambos casos de la propia experiencia personal de los directivos en relación con el modo de vincularse con su cuerpo y con el cuerpo de otros hombres. Esos directores plantean, desde la autorreferencialidad, que en su niñez y/o juventud tuvieron que utilizar ese tipo de vestuarios, por lo que a ellos no les llamó mucho la atención esta práctica, y la vieron como esperable, hasta dada, a la hora de mantener su aplicación en el colegio. En el primer caso, eso se vinculó con la práctica deportiva de una disciplina como el rugby, históricamente de varones, ligada a hombres fuertes, aguerridos, que soportan permanentemente el dolor sin la menor queja, que son machos de verdad (Branz, 2019; Fuentes, 2021): “Yo particularmente, como yo había jugado al rugby desde que tenía cinco años y nos metían a un vestuario y estábamos todos... nunca me pareció mal ni hubo problemas” (director 1984-2014). No obstante, ese primer director considera la posibilidad de que a algunos de los estudiantes le genere incomodidad, aunque no le da mucha entidad a ello, depositando la problemática no en la institución sino en el sujeto individual, que debe resolver su inconveniente también de forma individual, superarlo, acostumbrarse: “Había algún chico, sobre todo de 1° y 2° año, que le costaba más ir a ducharse y desnudarse delante de los otros, pero después creo que ya se habían acostumbrado, no había problemas” (director 1984-2014).

El caso del segundo director se vincula con otro espacio homosocial como el del servicio militar obligatorio (vigente en Argentina entre 1901 y 1994), al que se asistía a los dieciocho años de edad, entendido como un rito de paso hacia la masculinidad:

“Yo soy de una época en la que me tocó hacer el servicio militar, y no tuve otra opción que bañarme con otros. Y bueno, no tuve pudor ni nada, yo y la mayoría que le tocaba conmigo, tampoco (...) antes era como algo natural, y si lo pensabas tampoco tenías tantas opciones: o te bañabas o no te bañabas” (director 2014-2018).

Volveremos sobre esta idea de naturalidad.

En ese caso también se da lugar a que algún residente se haya sentido incómodo, pero a ello tampoco se le da mucha importancia, incluso considerando la posibilidad de que alguien haya dejado el colegio por esa razón. El director, al aludir al posterior cambio, planteaba:

“Pero es difícil, yo lo veía venir, que era algo que no estaba bien, particularmente me dí cuenta, no por un problema mío, sino en los demás. Y que los chicos... no alcancé a escuchar a algún chico que dijera «me voy porque no me gusta bañarme enfrente de otro», pero es probable que haya ocurrido»” (director 2014-2018).

De esta manera, tanto la práctica deportiva homosocial como el servicio militar

obligatorio (una institución estatal como la escuela) parecían legitimar el accionar del colegio en torno a la disposición de las duchas en la institución.

No obstante, ambos directores refieren a que los tiempos ahora son otros y que éstos exigen cambios. En el caso del segundo director afirma que tuvo intenciones de hacer la modificación durante su gestión, pero que no lo logró por una cuestión (como sucedía con la incorporación de las mujeres) de presupuesto:

“Y en la escuela yo no llegué a hacer ningún cambio, pero sí lo planteaba cada vez más. En realidad, nunca logré... porque había que hacer cambios en la estructura de los baños, hacer inversiones... Es como todo, o ponés el foco en uno o ponés el foco en otro” (director 2014-2018).

Esto último, teniendo en cuenta que el colegio obtiene ganancias de la explotación del enorme campo con el que cuenta y que para el presupuesto de la Universidad de pertenencia eso representaría una suma casi despreciable, pareciera ser un eufemismo para otras razones que hacían al mantenimiento de esa disposición en los baños. Referiría también a que el director tenía otras prioridades, otros gastos para hacer que entendía como más importantes, incluso considerando que la modificación material en cuestión podría haber significado la retención de algunos estudiantes.

Precisamente, si consideramos la palabra de un integrante actual del equipo de gestión (que asumió en 2018), el panorama se complejiza y no se vincula con un supuesto gasto irrealizable por parte del colegio. Este actor, que a su vez se desempeñó como docente durante las gestiones anteriores a la suya, afirma que al momento de cambiar la disposición de las duchas en 2018 existió resistencia de parte de los exestudiantes que, en muchos casos, también eran los padres de los alumnos de ese momento. Al respecto, puede inferirse que ese tipo de prácticas estructuraba la tradición de esta institución de varones (y no de maricones), y que esa resistencia de parte de la comunidad tenía que ver con el temor a perder la escuela tan amada e idealizada del pasado. Los padres habrían temido por la desaparición de instancias que hacían que los estudiantes se convirtieran en verdaderos y correctos hombres. Así, pareciera ser que las cosas debían ser como habían sido siempre, en línea con lo acontecido en otras instituciones secundarias tradicionales de varones, también dependientes de Universidades Nacionales, que estaban debatiendo el paso a una educación mixta (Kopelovich, 2023). Así, en esta escuela, la resistencia a los cambios simbólicos habría ido de la mano a la oposición a los cambios materiales, como afirma un ex integrante del Departamento de Orientación Escolar.

Asimismo, ese integrante del nuevo equipo de gestión explica que, efectivamente, había casos de aspirantes a estudiantes que, pese a tener muchas expectativas para con el colegio, al recorrer el lugar y ver esa disposición de las duchas descartaban anotarse en el mismo, lo que da cuenta de la entidad que le daban a este hecho al menos algunos de los nuevos estudiantes. Sobre la mirada de los mismos se ocupa

la siguiente sección.

### **Bañarse desnudo con otros como primera gran prueba de masculinidad. Rol de los preceptores**

Si tomamos en cuenta el análisis que realiza sobre el compartir las duchas el mencionado ex integrante del Departamento de Orientación Escolar, adquiere más fuerza la idea de que efectivamente este tipo de prácticas era central en relación con la masculinidad que pretendía formar la institución, proceso siempre abierto a ser resistido, discutido, desafiado. Este informante clave entiende que la desnudez a esa edad, donde conviven los cuerpos que ya vivieron la metamorfosis de la pubertad con los que la están comenzando a vivir, lleva a comparaciones, miradas y cargadas que generan incomodidad, que derivan en que los estudiantes quieran bañarse sin sacarse los calzoncillos. Y agrega un elemento que estimamos como clave a la hora de identificar la postura de la institución al respecto: los preceptores consideraban como “adecuado” que los estudiantes residentes se bañaran sin ropa interior. “Ya logró bañarse sin calzoncillo, ya está adaptado”, ironiza este entrevistado al respecto de la mirada de otros actores institucionales que, según su interpretación, veían a eso como un indicador de que el estudiante había dado un paso importante para habituarse a la nueva institución. Es decir, entiende que el proceso de sentirse cómodo con un nuevo grupo y una nueva institución es mucho más complejo que el descrito.

El acompañamiento de los preceptores o celadores en las duchas es confirmado por muchos de los ex estudiantes, lo que daría cuenta de la centralidad de los mismos, que explican que estos eran los encargados de abrir y cerrar todos los grifos y de evitar cargadas (sobre lo que volveremos). Estos testimonios se mantienen con el paso de las generaciones de alumnos:

“El preceptor abría los grifos” (alumno 1 de la década de 1990).

“Siempre también, si hay alguna cargada, alguna manoseada, el preceptor siempre estaba al pie de la ducha mirando todo” (alumno 2 de la década de 1990).

“Siempre estaba al preceptor al lado de las duchas (...). Los preceptores como que los tenían... si alguno decía algo, ellos estaban vigilando, los preceptores te sacaban. Y después te podían llegar a poner amonestaciones” (alumno de fines de la década de 1990 e inicios de la del 2000).

“En general, los primeros años cuando nos estábamos bañando el preceptor estaba en el baño” (alumno 1 de la década de 2000).

“Los primeros años sí había gente, un preceptor que iba a las duchas. Ya en los últimos años abrían la ducha y listo, ya nos dejaban a nosotros” (alumno 2 de la década de 2000).

La interpretación de que los preceptores pretendían que los estudiantes se animaran a sacarse la ropa interior para bañarse, como forma de “estar adaptado”, es confirmada por testimonios como el siguiente, que lo ligan también a la posibilidad de lograr un mejor aseo personal: “los celadores trataban que se vayan sacando el calzoncillo, por ahí les decían: «Pérez, sacate el calzoncillo», pero más que nada por un tema de higienización” (ex estudiante de la década del 2000). Así, los vestuarios habrían funcionado como “una arquitectura que fabrica los géneros mientras, bajo pretexto de higiene pública, dice ocuparse simplemente de la gestión de nuestras basuras orgánicas” (Preciado, 2006, p. 4). Entonces, no sería tanto un instrumento de higiene como una tecnología de género, una vigilancia, que participa en la producción de la masculinidad en un espacio público, por lo que cada momento de expulsión de un desecho orgánico serviría como ocasión para reproducir el género (Preciado, 2006).

De esta manera, los preceptores avalaban y eran parte central en el proceso de masculinización de los cuerpos púberes, por lo que pareciera ser que se cumplían los planteos de Elisabeth Badinter (1993), quien enuncia que, al llegar la preadolescencia, el muchacho debe abandonar la infancia indiferenciada, y es allí cuando sus padres cumplen un papel nulo o poco definido, siendo por lo general muchachos mayores o adultos los que se encargan de la masculinización de los jóvenes (Badinter, 1993). Al respecto, los estudiantes mayores (que cumplían el rol de acompañantes) también habrían cumplido el rol de guías en términos de modos correctos e incorrectos de ser varón en cada época en cuestión.

Entonces, esta práctica de bañarse juntos desnudos –vinculada con la intimidad–, funcionaba en ocasiones como la primera gran prueba a superar, e incluso como rito de iniciación (Godelier, 2010; Sanfélix Albelda, 2021), para ser aceptados en la escuela por el grupo de pares y que no haya dudas sobre la “correcta” orientación sexual de los estudiantes. De esta manera, los varones de verdad eran los que, sin ningún prurito, se bañaban desnudos con otros varones. Por ello, participar en un espacio abierto a la mirada colectiva, desempeñándose en una actividad que generaba una sociabilidad particular, habría producido que los concurrentes fueran considerados como verdaderos hombres (condición que se podía perder en cualquier momento si no se superaban las sucesivas pruebas que se daban en otras actividades y espacios del colegio). Entonces, el vestuario funcionaba como un espacio de regulación de cuerpos y productor de subjetividades obedientes, consonantes con un mundo heterosexual (masculino) (Camargo, 2014). Al respecto, no es menor la alusión de distintos egresados sobre el hecho de que se decía que los que se bañaban con calzoncillos “eran putos”.

Así, el paso por las duchas significaba un gran desafío, uno de los primeros filtros (luego del examen de ingreso y de soportar el alejarse de las familias y extrañar)

que la escuela proponía para detectar a los verdaderos varones. La masculinidad, entonces, se tornaba una prueba constante y pública en la que los nuevos estudiantes debían demostrar que “se la bancaban” y que tenían los huevos bien puestos (algo que literalmente quedaba al escrutinio de muchos otros) para desempeñarse en un ambiente homosocial. Si un hombre, desde miradas tradicionales, se definía por la posesión de genitales masculinos, no habría problema en hacerlo público, en mostrar esos genitales al interior del grupo de varones. En este punto, entendemos a los espacios como los baños y vestuarios, en tanto escenarios normativos de producción de la masculinidad, donde los varones deben mostrar públicamente que cumplen ciertas normas de género y reafirman códigos de masculinidad, ocurriendo lo mismo con sus propios cuerpos (Preciado, 2006). Por ello, “los vestuarios que no cuentan con mecanismos que velen por la privacidad de los cuerpos, exigen su exposición pública, control y vigilancia” (Pereira-García, Devís-Devís y Pérez Samaniego, 2022, p. 77).

Entonces, si te la bancabas, seguías en el colegio, si no tenías que solucionar de modo individual ese problema para poder permanecer en este espacio homosocial. Había que bancársela y superar el extrañar a la familia (aunque en este punto, en contra de una masculinidad tradicional, algunos de los consultados plantean que no estaba mal visto llorar en público por esa razón), había que bancársela y trabajar con animales, había que bancársela y bañarse desnudos con muchos otros varones, aunque eso te generara mucha incomodidad y significara un cambio brusco en tu cotidianeidad. En ese sentido van los análisis de una de las talleristas de ESI, docente de la Universidad de pertenencia, que visitó la escuela desde los últimos años del período abordado:

“a mí me llamó mucho la atención eso, la diagramación de espacios, de tiempos, la representación del pibe que llegaba, que tenía que aguantarse, que lloraba la primera semana y que no se adaptaba... porque además es esto: ellos viven ahí” (tallerista de ESI)

El aguante necesario para tener una estadía amena en el internado también es referido por los entrevistados al aludir a las posibles peleas físicas que podían darse como resultado de la convivencia, en ocasiones conflictiva, con muchos otros varones.

De hecho, uno de los exestudiantes de los últimos años de la década de 1990 planteaba que la disposición colectiva de las duchas formaba parte de la tradición de la escuela, que los ingresantes sabían que debían enfrentarse a gran prueba de hombría como era bañarse juntos.

De esta manera, era el interno el que debía adaptarse o amoldarse a la institución y no a la inversa. Por ello, los estudiantes debían bañarse en unos pocos minutos y con la misma temperatura del agua para todos: “entrábamos todos, teníamos 5 minutos” (alumno de la década de 1990). “Tendrías 5 minutos para bañarte cada

uno... yo creo que después si llegabas un poquito más tarde, te tocaba agua fría” (alumno de la década de 2000).

De algún modo, con este tipo de normas, más allá de que se deba en parte a que había muchos otros estudiantes que debían bañarse, la institución mostraba la consideración de que los varones de verdad se bañan rápido y, si era necesario, con agua fría. Aquí es posible pensar en una supuesta performance a realizar durante el momento del baño para no ser tildado de poco hombre, ni ocupar una posición jerárquicamente inferior: bañarse rápido y no quejarse de la falta de intimidad, de la cercanía con los otros compañeros, ni de la temperatura del agua. En ello encontramos similitud con los planteos de Juan Branz (2019), quien analiza el espacio homosocial del rugby (también en la provincia de Buenos Aires) para la misma época: desde su trabajo etnográfico encuentra que su informante clave le indica que para bañarse en las duchas (también compartidas) del club al que asiste, no lleve shampoo en botella para no convertirse automáticamente en el “pichi” de los que no llevan, en su abastecedor. En este punto es posible considerar al género como un hacer corporal (Butler, 2009) que debe realizarse de modo adecuado, aprobado socialmente.

No obstante, ante ese intento de regulación por parte de la institución (a través de la disposición misma de las duchas y del accionar de los preceptores) existieron una serie de resistencias o resignificaciones de parte de los estudiantes. Por caso, hubo alumnos que optaron por bañarse con calzoncillos durante muchos meses e, incluso, años, algo que los testimonios muestran como “casos especiales”. Es decir, no pasaron esa primera gran prueba u optaron por no pasarla, pero siguieron en la institución. Asimismo, los estudiantes que se presentan como gays, manifestaron que algunas miradas que se daban en las duchas derivaron en contactos corporales con sus compañeros que desafiaban la heteronormatividad. De este modo, el vestuario masculino “constituye tanto una arquitectura de vigilancia como una incitación al deseo, un espacio de interacción homosocial y de interacción homoerótica” (Halberstam, 2008, p. 47).

Entonces, el lugar no es meramente el escenario donde se inscribe la interacción social, sino que es considerado un elemento de esa interacción, ya que “ni el ser humano determina unívocamente el entorno en el que se desarrolla ni el espacio hace lo propio en relación con el comportamiento de las personas” (Valera, 1999, p. 23). Por ello, la naturaleza relacional y superficial del lugar supone que este, e incluso los lugares específicos, siempre mantiene un carácter abierto, indeterminado y dinámico (Malpas, 2015).

## Entre el pudor, las “bromas”, las comparaciones y la naturalización del baño compartido

Las anteriores alusiones a que los preceptores actuaban especialmente durante los primeros años en el colegio da cuenta de la pretensión de una regulación de los cuerpos y de la sexualidad, que luego se naturalizaba, que se transformaba en lo habitual, lo “normal”. Se generaba cierta familiarización con esa práctica, mencionado por muchos de los consultados (de diferentes promociones de egresados) y por la tallerista de ESI, que implicaba superar el pudor o la vergüenza iniciales:

“Te da un poco de pudor, un poco de... por ahí de vergüenza. Porque bueno, en mi caso muchos de los chicos no estábamos acostumbrados a bañarnos con otros y estar totalmente desnudos. Por ahí al principio íbamos con el slip o bóxer, y los primeros días por ahí hasta te bañabas con el bóxer puesto, por una cuestión de ese pudor o no estar acostumbrado. Después empieza a ser algo *normal*, y lo tomás con *total naturalidad*, y bueno... ya después te bañas totalmente desnudo con tus compañeros; empieza a ser algo normal como en los vestuarios de fútbol, o de cualquier disciplina deportiva” (ex alumno 1 década de 1990; los destacados nos pertenecen).

“Y eso va cambiando en la medida en que vas entrando en confianza con los compañeros, a medida que se van conociendo... yo creo que es un poco de pudor los primeros 15, 20 días, después se te va porque *empezás a entrar en confianza*, y siempre termina pasando como *algo natural*, pero bueno” (exalumno 2 de la década de 1990; los destacados nos pertenecen).

“Pero, yo lo tomé con *naturalidad*, y no me costaba para nada, pero había chicos a los que sí les costaba (...) En mi experiencia personal, no tuve problema. No es fácil, porque hay 20 o 30 pibes bañándose juntos... y la verdad que ahí como que cada uno estaba... no es como «ah, lo van a estar cargando»” (exalumno 3 de la década de 1990; los destacados nos pertenecen).

“Como que te daba vergüenza que te vea un compañero o alguien, pero ya a lo último... a los 4, 5 meses de arrancar, listo, no te modificaba en nada... *ya era normal, normal de la escuela*” (exalumno 1 de la década de 2000; los destacados nos pertenecen).

“Sí, capaz que el primer día un poquito más pudoroso todo, hasta que te animabas a sacar la toalla” (exalumno 2 de la década de 2000).

“Éramos 66 pibes en un internado y todos en bolas, y todos con las manitos... [indicando que se tapaban los genitales] y éramos todos iguales... ni un problema, no pasó nada. Después *te familiarizás*... no creo que esté bien eso, pero bueno, éramos chicos y más manipulables...” (exalumno década

del 2010; el destacado nos pertenece).

“Esto de pensar en un varón que no tiene vergüenza, ¿no? Y la naturalización de estar desnudo” (tallerista de ESI, últimos años del período).

La vergüenza o el pudor, entonces, se transforma en algo que los varones (que ya no son niños ni están en casa) deben dejar en el pasado. En ocasiones, superar esa prueba por la que tienen que pasar todos implica tener mayor confianza con el grupo, formar parte de un colectivo que se afianza, como nos invita a pensar el concepto aludido de homosocialidad. Al respecto, algunos de los entrevistados manifiestan que eran valorados positivamente en el grupo, ser transparente, mostrarse en su totalidad como verdaderamente eran, desnudar su real personalidad, lo que se producía literalmente en términos corporales.

Contados son los testimonios de exalumnos a lo que no les costó este cambio, o les costó muy poco, aunque también en esos casos aluden a cierta condición “natural” o “normal”:

“qué sé yo, *normal* que hacíamos, en las duchas y después. Yo salí y fui a la colimba y no me generó absolutamente nada, para mí era algo más, qué sé yo” (exalumno de la década de 1980; el destacado nos pertenece).

Al respecto, no parece casual que los testimonios de este tipo correspondan mayoritariamente a los ex estudiantes más antiguos, lo que daría cuenta de un paulatino cambio de época, una modificación en torno a la vergüenza de exhibir el cuerpo desnudo.

En relación, con la idea de la naturalización de esta práctica, presente en los testimonios de alumnos, talleristas, directivos, la entendemos en tanto invisibilización de la misma. Esto se da especialmente luego de transcurridos los primeros meses o años, de ahí también la razón de la presencia del preceptor en momentos iniciáticos. Entonces,

como práctica cotidiana, el uso de los vestuarios se realiza, generalmente, de manera automática e irreflexiva por las personas cisgénero. La división sexual de los vestuarios es asumida como natural y se apoya en el supuesto de que dicha organización es necesaria para garantizar la seguridad de las mujeres y la privacidad de un sexo respecto del otro. Así, estos espacios se configuran bajo estándares heterosexuales y la presunción de que mujeres y hombres no pueden compartir espacios de desnudez fuera de las relaciones sexuales (Pereira-García, Devís-Devís y Pérez Samaniego, 2022, p. 79)

Asimismo, presentar alguna cosa como natural es considerarla como indiscutible, incuestionable, normal, saludable, inmodificable (Scharagrodsky, 2006) para la institución que, como dijimos, lo conserva porque siempre fue así, considerando solo en parte que en un futuro se pueda cambiar (cuando el presupuesto lo permita

y sea realmente una prioridad).

Además, pese a la intención de los preceptores de evitar que los alumnos se molestaran entre sí al momento del baño, esto sucedía de todos modos:

“Siempre, en esa época sí, había cargadas, sí” (exalumno 1 década de 1990).

“Siempre había cargadas: que el pito corto, que el blanco, que el negro, eh... el rubio, siempre hay chicanas así, pero siempre había un límite. Después, cuando el preceptor no estaba, siempre había alguna cargada en camaradería y todo eso” (exalumno 2 década de 1990).

“Pero sí... la cargada siempre estaba...” (exalumno 1 del pasaje de la década de 1990 a la del 2000).

“Pero tenía compañeros para los que fue toda una situación... exponer... a ver, lo pienso ahora.... Un pibe que está ahí como en pleno desarrollo de un montón de cuestiones... el gordo, el flaco, el narigón, el que la tenía grande porque la tenía grande, el que la tenía chica porque la tenía chica, digo... y esas situaciones en niños, adolescentes, después se replicaban en otro espacio, no era que quedaba la joda en la ducha. Ibas a la clase y... me acuerdo un compañero que lo volvían loco, que pasaba por el pasillo y saltaba... se entiende ¿no? «corre la víbora, corré la Anaconda», y eso delante de docentes, de profesoras... toda una cuestión... te va marcando obviamente, te marca absolutamente” (exalumno 2 del pasaje de la década de 1990 a la del 2000).

“Las cargadas, o alguna broma o algo, tirarse con algo, jabón... siempre estaba ese momento de diversión en la ducha” (exalumno 1 década del 2000).

“Siempre había un juego o chiste cuando estábamos todos en pelotas, «mirá ese tiene un huevo más largo que el otro» o «aquel tiene un lunar en el ombligo»... Esos chistes sí había. No recuerdo que alguien se pasara de la raya con eso (...). yo recuerdo capaz que algunos compañeros... no que tenían inconveniente con eso, pero sí que un compañero se estaba bañando y otro que estaba haciendo pis... esas bromas sí estaban” (exalumno 2 década del 2000).

“Capaz alguno que sobresalía, pero no era común hablar de los penes... como que quedaba en el momento «,eh que te comiste?!» pero no era que se trasladaba al comedor u otros ámbitos en el que nos movíamos...” (exalumno pasaje de la década de 2000 a 2010).

“Era más con el físico, pero creo que ahora ha cambiado un montón, yo no notaba ningún compañero que se haya sentido afectado por el tema de la cargada, por ahí en otro año sí. Nosotros nos cargábamos, y la mejor... nunca

ví nadie llorando porque lo hayan cargado” (exalumno década de 2010).

Entonces, por los testimonios obtenidos, en ocasiones la práctica de la ducha compartida devenía en un momento en el que se producían comentarios o descalificaciones sobre los cuerpos ajenos, una instancia de exposición: al estar desnudos o semidesnudos, se exponen y comparten, incluso sin quererlo, intimidades corporales (Camargo, 2014). Así, los comentarios aludían a la gordura o flacura, al color de piel, al tamaño de los genitales. En un caso, incluso, se menciona el hecho de que un estudiante orinara al otro, lo que se vivía con gracia. Entonces, “a medida que crecemos, nuestra mirada a los cuerpos definidos, esbeltos, obesos, musculosos, seniles o para genitales «extraños», pequeños o agrandados, además de otros detalles corporales (...) son, y siempre han sido, orientada social y culturalmente” (Camargo, 2014, p. 64; traducción personal).

De este modo, las cargadas dadas en las duchas que solo en ocasiones trascendían las puertas del vestuario, muestran cómo este espacio envuelve una atmósfera de secreto donde lo que se dice y lo que se hace no traspasa las paredes del lugar (Camargo, 2014), conforma el aludido relativamente implícito pacto de caballeros.

Al respecto, específicamente, de la comparación del tamaño del pene en ese espacio y en otros, aunque en algunos casos, como se dijo derivaba en cargadas, en otros contribuía a producir en los alumnos jerarquías: “Se hablaba entre los alumnos del tamaño del pene. Y eso daba cierto poder” (exalumno década del 2000). Esto mostraría la importancia de esta parte del cuerpo en la construcción de la virilidad. Así, desde la masculinidad hegemónica, ligada a la heteronormatividad, el tamaño del pene es una característica valorada por el hombre, ya que está vinculado a su reputación como amante, y precisa de reconocimiento femenino (Gas Barrachina, 2022): “Los hombres entrarían en una competencia social, por el tamaño del pene y las mujeres lo tendrían en cuenta como un requisito del placer” (Calderón, 2021: 26; en Gas Barrachina, 2022, p. 64). En relación con ello, y considerando la historia de muchos de los hombres, como afirma Camargo (2014), basta recordar la comparación de los penes en mingitorios colectivos, situación que acompaña el desenvolvimiento de buena parte de los varones desde temprana edad.

No obstante, los vestuarios también funcionan como espacios donde se prohíben las prácticas de mirar, estableciendo códigos sexuales y de género (Camargo, 2014): como plantea un exalumno de la década de 1990, “estaban todos concentrados”, aludiendo a que no estaba bien visto observar a otros. “Era como mucho andar mirando el bicho... [el pene]” (exalumno del pasaje de la década de 2000 a la del 2010). Así, el vestuario se transforma en un espacio privilegiado de adecuación del cuerpo a la regulación cultural del deseo, estableciéndose como un lugar crítico para entender la formación de subjetividades masculinas (Camargo, 2014). En este sentido, como han mostrado investigaciones del campo de la Historia de la Educación,

los sanitarios escolares han contribuido a producir sujetos sexuados, generizados, medicalizados (da Silva, 2018).

Finalmente, en lo que atañe a las bromas, chistes o juegos aludidos, el espacio de las duchas, como los baños donde se incluyen mingitorios, funciona como “uno de los reductos públicos en el que los hombres pueden librarse a juegos de compli-cidad sexual bajo la apariencia de rituales de masculinidad” (Preciado, 2006, p. 4). Precisamente, como mencionamos al inicio, los espacios homosociales posibilitarían apaciguar el deseo homosexual. Además, los baños de hombres aparecen como un terreno propicio para la experimentación sexual (Preciado, 2006) y, a diferencia de lo que ocurre generalmente con las mujeres, representan una extensión de la naturaleza pública de la masculinidad (Halberstam, 2008). Al respecto, no parece casual que la modificación de la disposición de las duchas haya tenido lugar con la llegada de las alumnas en 2018, ya que para ellas no se habría pensado como posible o deseable este tipo de prácticas que implicaba un ejercicio público de la sexualidad femenina.

### **El caso de la “otra” escuela. Pensar al colegio desde la mirada ajena**

Nos interesa cerrar esta sección con una breve alusión a una escuela cercana, religiosa de gestión privada, también agrotécnica, que es referida constantemente desde el colegio en cuestión como “la otra escuela”. Se trata de una institución escolar mixta desde el año 1998, que también contó con resistencias a la incorporación de mujeres, por lo que cuenta con una historia relativamente similar a la escuela dependiente de la Universidad. Pese a no haber mucho vínculo entre ambas escuelas, existía una rivalidad con este otro colegio, que se veía especialmente en los encuentros deportivos. La comparación con esta otra institución y los dichos sobre el colegio que nos compete, de parte de esta escuela, nos permiten seguir profundizando en los sentidos ligados a la disposición de las duchas.

Con respecto a ese orden arquitectónico en la escuela privada, un ex director de los primeros años de la década del 2000 explicaba que las duchas eran individuales, lo que imposibilitaba ver y ser visto por otros: “Se marcaban ciertas normas, por ejemplo no se podía salir de la ducha desnudo, se iba con toalla a la ducha, te ponías el calzoncillo, te ponías la toalla arriba en la cintura, y de ahí te cambiabas” (exdirector comienzos década del 2000).

Se trata de una diferencia sustancial en comparación con la escuela que nos compete, posibilitando otro vínculo con el propio cuerpo y con los de los compañeros y teniendo un efecto distinto en la construcción de la masculinidad. Sin embargo, lo que es común con nuestra escuela es que se llevaba a cabo una regulación de los cuerpos dada por la presencia de los preceptores, lo que implicaba respetar la tradición de su congregación:

“Las duchas eran individuales- por ahí estaba muy controlado ese tema, de que no haya jodas en el tema del baño y eso; en la tradición [de la congregación] estaba muy mirado el tema de tener cuidado con la sexualidad, de que no haya abusos y ese tipo de cosas. Siempre el asistente estaba parado y miraba desde la puerta del baño que no hubiera problemas ahí, tenías que tener visualizadas las duchas y el dormitorio. Lo importante de la asistencia, es que siempre haya mirando un adulto, controlando el buen funcionamiento del grupo, el respeto y disciplina, y ponerte donde tengas buena vista de todos los pibes” (exdirector comienzos década del 2000).

Esto parece aludir al temor por parte de la institución a que existan ciertos contactos no deseados entre los alumnos o, incluso, del estudiante con su propio cuerpo, en un contexto de un fuerte control y regulación de las prácticas corporales en la residencia de una escuela católica, con la historia que la religión tiene al respecto de la mirada y represión sobre los cuerpos.

De este modo, a los alumnos no se les permitía estar desnudos frente a sus compañeros, aunque ello no era visto como una falta grave: “Yo tenía un compañero que le gustaba caminar en bolas por la habitación y no... (risas). Venía el asistente, te decía «che, Pedro, tapate» ¿entendés?, pero no es que te fueran a poner amonestaciones” (exalumno en el pasaje de la década del 2000 a la del 2010).

En el mismo sentido van los dichos de otro ex estudiante de esa escuela de la década anterior que, al ser consultado sobre la comparación con la escuela de la Universidad, decía: “En la escuela [de esa congregación] no pasaba, eran duchas individuales, separadas. Vos ibas con el toallón, calzoncillo y toallón, hacías la fila para ingresar a tu espacio de privacidad” (exalumno durante el pasaje de la década de 1990 a la del 2000).

En este punto, la escuela privada funcionaba como la muestra de que otra disposición de las duchas era posible e incluso conveniente en términos de respeto a la intimidad. Precisamente, un empleado de la escuela de la Universidad y exestudiante de la escuela privada manifiesta que al conocer las duchas explicó en el colegio, aunque sin éxito de cambio, que esa disposición era algo del pasado.

En este marco, la escuela privada funcionó para el colegio de la Universidad como la otredad. Es decir, se construía y afirmaba la propia identidad colectiva a partir de depositar en la otra escuela una serie de características reales o ficticias no deseadas. Así, el colegio de la Universidad se construía a sí mismo como la institución (laica, estatal) de varones, de machos, de los que jugaban al fútbol y al rugby, y se bañaban todos juntos, frente a la escuela privada y religiosa (que ya era no solo de varones sino también de chicas) de maricones que no se veían desnudos entre sí:

“En eso, en ese punto era una de las rivalidades. Porque el «macho» de la escuela [de la Universidad] se bañaba «entre machos» y los «maricones»

de la escuela [católica] se bañaban por separado. Era como el foco en eso. Y esto visto porque en la escuela [de la Universidad] el deporte más fuerte que tenía era el rugby...” (exalumno durante el pasaje de la década de 1990 a la del 2000).

### Consideraciones finales

El vestuario masculino en la escuela en cuestión, entre los años 1984 y 2018, resultó un lugar importante en la residencia para la enseñanza y el aprendizaje de ser hombre entre hombres. La obligación de que los estudiantes se bañaran desnudos y juntos en duchas colectivas sin separación, significó que tuvieran que exhibir sus cuerpos ante sus compañeros, lo que significaba la existencia de un momento diario en el que todos podían ver y ser vistos. Esto condensó una serie de sentidos morales, estéticos, eróticos, sexo-genéricos e higiénicos en permanente resignificación y discusión. Así, los directivos que se desempeñaron en el lapso analizado justificaron la permanencia de esta disposición heredada, en el hecho de que, como habían vivenciado en su niñez y juventud, era lo habitual en otros espacios homosociales como el ámbito deportivo y el del servicio militar obligatorio. En el caso del segundo director, también, planteó que existía falta de presupuesto y otras prioridades a la hora de gastar. De este modo, se lo presentó como algo habitual, normal, natural, que no se discutía profundamente, y que si había algún “problema” ligado al pudor o la vergüenza se lo depositaba en los propios alumnos y no en la institución.

Para muchos de los alumnos, en cambio, especialmente los de las décadas más cercanas en el tiempo, significó un gran desafío, una de las grandes pruebas (públicas) a ser superada para ser considerados verdaderos varones heterosexuales. Frente ello, tendieron a permanecer con ropa interior durante los primeros días, familiarizándose posteriormente con bañarse totalmente desnudos frente al grupo. En esa situación, también, los preceptores los acompañaban sugiriéndoles que se quitaran los calzoncillos, lo que estos actores institucionales habrían interpretado como indicador de que ya estaban “adaptados” al grupo. De esta manera, el momento de las duchas funcionó en tanto espacio de regulación de cuerpos y productor de subjetividades obedientes. Pareció existir una performance masculina en esa práctica vinculada con bañarse desnudo frente a otros sin quejarse de la falta de intimidad, de la cercanía con los compañeros, del tiempo disponible y, en algunos casos, del agua fría. No obstante, existieron resistencias de parte de los estudiantes, como seguir bañándose con ropa interior o que las miradas de las duchas derivaran en encuentros con otros compañeros más allá de la norma heterosexual. Ello muestra que las disposiciones arquitectónicas no determinan las relaciones sociales y que pueden ser apropiadas y resignificadas, estableciendo fugas de sentido.

Además, los estudiantes plantean que esos espacios derivaban en bromas, jue-

gos, comparaciones, opiniones sobre los cuerpos ajenos, lo que nos lleva a pensar que, por un lado, posibilitó descalificaciones y discriminaciones entre los residentes y, por el otro, significó un terreno propicio para la experimentación sexual, más propio de vestuarios de hombres que de mujeres. No casualmente, la inclusión de las mujeres en el colegio se dio en paralelo con la eliminación de esta disposición para los hombres. Entre esos juegos o bromas, que desafían el imperativo de no mirar, se destacaron los comentarios en relación con el tamaño del pene, símbolo de una masculinidad tradicional. Entonces, los apodosos inventados por los alumnos al respecto de esa característica física, en la mayoría de los casos, no traspasaron los muros del vestuario, lo que daría cuenta de que este era pensando como un momento de secretos o de pactos, en línea con la tendencia creada en espacios homosociales.

Asimismo, nos resulta interesante la comparación con y la mirada del otro colegio de la zona, que tenía algunas características comunes con la escuela que nos interesa, como ser agrotécnica, contar con residencia y haber tenido un momento de matrícula exclusiva de varones. No obstante, era una institución católica privada y paga. En dicha institución, las duchas estaban separadas, no se permitía que los alumnos se vieran desnudos y los preceptores también acompañaban la práctica en cuestión. Ello nos permite dar cuenta de la existencia de otros usos espaciales posibles e, incluso deseables y, considerando la mirada de los exestudiantes de la escuela privada, nos muestra que efectivamente circulaba la idea de que los verdaderos hombres (los del colegio de la Universidad) eran lo que se bañan juntos y se veían desnudos.

Por todo lo dicho, entendemos que el uso común de las duchas funcionó como metáfora de una masculinidad signada por la heteronormatividad y una cuota de homonegatividad, la superación constante de pruebas, la obligación de adaptarse a lo que hay, y el respeto al pacto grupal, entre otras características propuestas desde la institución. Se trató de un proceso siempre posible de ser desafiado, contestado, a partir de los recursos con los que contaban los estudiantes involucrados.

## Notas

<sup>1</sup> Este artículo es producto de una investigación llevada a cabo en el marco de una beca postdoctoral del CONICET. La misma tiene lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la Universidad Nacional de La Plata. Es dirigida por el Dr. Pablo Scharagrodsky y por la Phd. Myriam Southwell.

<sup>2</sup> Profesor y Licenciado en Educación Física, Licenciado en Educación, Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Doctor en Ciencias de la Educación. Becario postdoctoral CONICET con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) de la UNLP y docente de la UNLP. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3708-9881> E-mail: [kopelovichp@gmail.com](mailto:kopelovichp@gmail.com)

<sup>3</sup> En términos formales, las disposiciones de la institución permitían el ingreso de mujeres, pero, en la práctica, esa apertura fue prácticamente inexistente debido a que solo había una residencia para varones. Las pocas mujeres que fueron alumnas vivían en las inmediaciones del colegio o eran hijas de profesores/as o administrativos/as y debían ser trasladadas con ellos cada día

<sup>4</sup> La Ley Nacional n°26.150 de Educación Sexual Integral, del año 2006, regula y promueve la enseñanza de una serie de temas sensibles y trascendentes en la vida de las/os estudiantes que transitan el sistema educativo. La novedad de esta norma es que plantea la enseñanza obligatoria de contenidos vinculados al género y a la sexualidad en todos los niveles del sistema educativo argentino.

<sup>5</sup> Uno de los directores del período en cuestión, que ejerció su rol entre 1984 y 2014, explica que, de los trescientos alumnos que se inscribían por año, ingresaban sesenta.

<sup>6</sup> A su vez, el segundo director había sido vice del anterior.

## Referencias bibliográficas

Anderson, Eric. (2005). *In the Game: gay athletes and the cult of masculinity*. New York: State University of New York Press.

Arrigoni, Flavia (2019). Educación Secundaria Rural. Peculiaridades del Desempeño Docente y no Docente en una Escuela Albergue Mendocina. *Psicopedagógica*, 11 (14), 371-372. <https://www.cicuyo.org/ojs/index.php/Psicoped/issue/view/12>

Azpiazu Carballo, Jokin (2017). *Masculinidades y feminismo*. Madrid: Virus.

Badinter, E. (1993). *XY, la identidad masculina*. Buenos Aires: Grupo editorial norma.

Bird, Sharon (1996). Welcome to the Men's Club: Homosexuality and the Maintenance of Hegemonic Masculinity. *Gender and Society*, 10 (2), 120-132.

Branz, Juan Bautista. *Machos de verdad. Masculinidades, deporte y clase en Argentina*. La Plata: Editorial Mascaró.

Butler, Judith (2006). Regulaciones de género. *La ventana*, 23. 7-35. <https://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v3n23/1405-9436-laven-3-23-7.pdf>

Butler, Judith. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4 (3), 321-336. <https://www.redalyc.org/pdf/623/62312914003.pdf>

Camargo, Wagner Xavier (2014). Notas etnográficas sobre vestuarios e a erotização de espaços esportivos. *Revista Ártemis*, 12 (1), 61-75. <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/17989>

Carrizo, Gabriel (2009). Educación y masculinidad en un Colegio técnico de la Patagonia argentina: el caso de los salesianos en Comodoro Rivadavia durante la primera mitad del siglo XX. *CPU-e*, 9, 1-22. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/97599>

Connell, RW (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas*, 14, 156-171. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115268013.pdf>

Chiodi, Agostina; Fabbri, Luciano y Sánchez, Ariel (2019). *Varones y masculinidad(es)*. He-

*rramientas pedagógicas para facilitar talleres con adolescentes y jóvenes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

da Silva, Lucila (2018). Hacia una genealogía del sanitario escolar. Primeros hallazgos: Buenos Aires (1881-1905). *Anuario de Historia de la Educación*, 19 (2), 24-49. <https://www.academica.org/lucila.dasilva/16.pdf>

Di Piero, Emilia (2022). *Escuela secundaria y desigualdad. Meritocracia e igualitarismo en secundarias universitarias en La Plata*. Buenos Aires: Aique.

Fabbri, Luciano (2021a). Masculinidades. En Gamba Susana y Diz Tania (coordinación), *Nuevo diccionario de estudios de género y feminismos*. (pp. 381-386) Buenos Aires: Biblos.

Fabbri, Luciano (2021b). *La masculinidad incomodada*. Rosario: UNR Editora.

Foucault, Michel (2015). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

García García, Antonio (2008). ¿Qué le pasa a los hombres? *Arxius*, 19, 41-51. <https://www.uv.es/~sociolog/arxius/ARXIUS%2019/05.%20GARCIA.pdf>

Gas Barrachina, Silvia (2022). Representaciones audiovisuales de la virilidad anatómica como estrategia para enfrentar la masculinidad hegemónica. *Ambigua, Revista de Investigaciones sobre Género y Estudios Culturales*, 9, 58-70. <https://www.upo.es/revistas/index.php/ambigua/article/view/7429>

Godelier, Maurice (2010). Comunidad, sociedad, cultura. Tres claves para comprender las identidades en conflicto. *Cuadernos de Antropología Social*, 32. <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180917058002.pdf>

Gonzalvo Cirac, Esperanza (2021). *El ideario o carácter propio de los centros docentes: libertad de elección y educación diferenciada*. Programa de doctorado en Unión Europea. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=302691>

Guber, Rosana (2013). La entrevista antropológica: introducción a la no directividad. En Guber Rosana El salvaje metropolitano. *Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo* (pp. 203-218). Buenos Aires: Paidós.

Guirado, María (2010). Entre lo doméstico y lo escolar. Las prácticas cotidianas en el proceso de escolarización de una escuela albergue rural. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. FAHCE, UNLP. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5788/ev.5788.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5788/ev.5788.pdf)

Halberstam, Judith (1997). Techno-homo: on bathrooms, butches, and sex with furniture. En Jenifer Terry and Melodie Calvert *Processed Lives. Gender and Technology in the Everyday Life*, Routledge, London and New York.

Insausti, Santiago y Ben, Pablo (2017). ¡Éramos tan diferentes y nos parecemos tanto! Cambios en las masculinidades hétero y homosexuales durante las últimas cuatro décadas en Argentina. En Maristany, J. y Peralta, J. (coord.). *Cuerpos minados. Masculinidades en Argentina* (pp. 29-48). La Plata: Edulp.

Jelín, Elizabeth (2001). *Los trabajos de la memoria*. España: Siglo Veintiuno.

Karioris, Frank (2016). *Bettwen class and friendship. Homosociality in all male residence hall in U.S*. Tesis doctoral. Central European University.

Kaufman, Michael (1999). Las siete “p” de la violencia de los hombres. Asociación Interna-

cional para Estudios sobre Hombres, 6 (2). <https://www.michaelkaufman.com/wp-content/uploads/2009/01/kaufman-las-siete-ps-de-la-violencia-de-los-hombres-spanish.pdf>

Kopelovich, Pablo (2023). El paso a la coeducación en el Gymnasium de Tucumán (Argentina), último colegio universitario argentino con educación diferenciada de varones (2017). *Revista de Educación*, 29, 169-199. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/7049](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7049)

Lascialandare, Natalia (2020). *Fútbol y pensiones: entre la profesionalización temprana y la protección de los derechos de niños, adolescentes y jóvenes: contribuciones a partir del caso de estudio de la Casa Don Ángel Tulio Zof del C.A.R.C.* Tesina de grado. Universidad Nacional de Rosario. [https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/RepHipUNR\\_79331134\\_cad5d663089790574f631e9d](https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/RepHipUNR_79331134_cad5d663089790574f631e9d)

Ligorria, Verónica (2020). Alejarse y extrañar para poder estudiar. Trayectorias de jóvenes en una escuela secundaria rural con albergue mixto. *Millcayac Revista Digital de Ciencias Sociales*, 7 (13) 323-343. <https://www.redalyc.org/journal/5258/525868774013/>

Majul, Débora (2021). Soñar con la gloria. un análisis de las experiencias futbolísticas de varones. *Cuadernos del Claeh*. 40(114), 187-202. <https://ojs.claeh.edu.uy/publicaciones/index.php/cclaeh/article/view/509/406>

Malpas, Jeff (2015). Pensar topográficamente: Lugar, espacio y geografía. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 61 (2), 199-229. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5100825>

Marentes, Maximiliano y Pannelli, Ezequiel (2021). Acosos, apoyos y amores: en los pliegues de las memorias escolares de varones gays del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 19 (1). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio/article/view/48179/47787>

Meschiany, Talia. (2023). *El Colegio Nacional "Rafael Hernández" de la UNLP: Historias y memorias del pasado reciente (1973-1976)*. Tesis de posgrado (Doctora en Ciencias de la Educación). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2561/te.2561.pdf>

Moretti, Nicolás (2017). Cuestión social, niñez y educación profesional. La obra salesiana y la opción por los más pobres. Córdoba, Argentina (1905-1935). *Quinto Sol*, 21 (2), 1-26. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/quintosol/article/view/1068>

Pannelli, Ezequiel (2022). Experiencias en la construcción de masculinidades de estudiantes en escuelas secundarias. Discusiones teóricas preliminares para su abordaje. *Descentrada*, 6 (2). <https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/dese184/16072>

Pereira-García, Sofía; Devís-Devís, José; Pérez-Samaniego, Víctor (2022). Experiencias de las personas trans en los vestuarios deportivos. Un espacio de intervención desde el trabajo social. *Arxius de Ciències Socials*, 46, 77-89. <https://roderic.uv.es/rest/api/core/bitstreams/f9c75791-e30c-4636-9ed0-8228f3dd68b9/content>

Preciado, Paul (2006). Basura y género. Mear/cagar. Masculino femenino. <https://parolede-queer.blogspot.com/2013/09/beatrizpreciado.html>

Rubino, Atilio (2021). El sexo y la ciudad: Homosociabilidad y disidencia en Berlin Alexanderplatz de Alfred Döblin. *Pandaemonium Germanicum*, 24 (44), 374-399. <https://www.scielo.br/j/pg/a/m7yHDmXsj9RcmS8tQgq4xnQ/abstract/?lang=es>

Sanfélix Albelda, Joan (2021). Ritos de masculinidad: la construcción cultural de los hombres ibéricos en lo festivo y en el ocio. *Sociología Histórica*, 11(1). <https://revistas.um.es/sh/article/view/488551/308921>

Scharagrodsky, Pablo (2006). El padre de la Educación Física argentina: fabricando una política corporal generizada (1901-1938). En: Aisenstein Ángela y Scharagrodsky Pablo. *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950* (pp.159-197). Buenos Aires: Prometeo.

Scharagrodsky, Pablo (2019). Notas sobre los lugares en la Educación y la Educación Física, Argentina, finales del siglo XIX y principios del XX. *Revista Materiales para la historia del deporte*, 18, 73-87. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.14609/pr.14609.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14609/pr.14609.pdf)

Schmuck, María (2021). Somos jóvenes y estudiantes del campo. Una etnografía sobre experiencias formativas y educación secundaria en el norte entrerriano. *Revista de la escuela de Ciencias de la Educación*, 17(16),136-140. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/594>

Sedgwick, Eve (1985). *Between Men. English Literature and Male Homosocial Desire*. Columbia University Press.

Segato, Rita (2017). *La guerra contra las mujeres*. Buenos Aires: Traficantes de sueños/Tinta limón.

Serra, Lucas (2021). Educación Sexual Integral (ESI), varones y masculinidades. *Tramas Y Redes*, (1). <https://www.clacso.org/esi-varones-y-masculinidades/>

Valera, Sergi (1999). Espacio privado, espacio público: Dialécticas urbanas y construcción de significados. *Tres al Cuarto*, n. 6, 22-24. <http://www.ub.edu/escult/editions/0tresal.pdf>

Vasilachis de Gialdino, Irene (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vierheller, María (2020). *Educación diferenciada e inclusión escolar en contextos complejos. El caso del Colegio Buen Consejo*. Tesis doctoral. Universidad de Cuyo. <https://bdigital.uncu.edu.ar/15455>

Viñao Frago, Antonio (1993-1994). Del espacio escolar y la escuela como lugar. Propuestas y cuestiones. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 12-13, 17-74. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11367>



## Transformando espacios escolares para aprender

### Transforming school spaces to learn

Sandra Beatriz Santachita<sup>1</sup>

#### Resumen

Este artículo surge de la cátedra de Arquitectura para la Educación, 4° año de la carrera Arquitectura de la Escuela Superior de Arquitectura y Diseño, Universidad de Morón, Buenos Aires, Argentina desde un enfoque centrado en el diseño, la planificación y la transformación de espacios físicos en instituciones educativas. Se han llevado a cabo estudios y experiencias de campo en escuelas de todos los niveles educativos del distrito de Morón, Buenos Aires. El estudio del espacio escolar ha sido de interés para diversos profesionales durante décadas, pero hay pocas aplicaciones prácticas en las instituciones educativas. Se presenta una experiencia de campo realizada en 2022 con estudiantes de la cátedra centrada en la transformación de un patio en una escuela secundaria. El ambiente físico de las escuelas influye en la enseñanza y el aprendizaje, y su diseño debería adaptarse a las necesidades educativas. Así, la transformación de los espacios físicos en las escuelas podría fortalecer la identidad y el cuidado del entorno escolar y ambiental, utilizarse como estrategia de enseñanza para enriquecer el aprendizaje; y, por último, la participación de la comunidad educativa en la intervención de los espacios promovería la apropiación y el compromiso con el espacio escolar.

**Palabras clave:** arquitectura; educación secundaria; espacios escolares; participación

**Abstract**

This article arises from the Chair of Architecture for Education, 4th year of the Architecture degree at the Higher School of Architecture and Design, University of Moron, Buenos Aires, Argentina from an approach focused on the design, planning and transformation of physical spaces in educational institutions. Studies and field experiences have been carried out in schools at all educational levels in the district of Morón, Buenos Aires. The study of school space has been of interest to various professionals for decades, but there are few practical applications in educational institutions. A field experience carried out in 2022 with students from the department focused on the transformation of a playground into a secondary school is presented. The physical environment of schools influences teaching and learning, and their design should adapt to educational needs. Thus, the transformation of physical spaces in schools could strengthen the identity and care of the school and environmental environment, used as a teaching strategy to enrich learning; and, finally, the participation of the educational community in the intervention of the spaces would promote appropriation and commitment to the school space.

**Keywords:** Architecture; Secondary Education; School Spaces; Stake

Fecha de recepción: 2024-10-02

Fecha de evaluación: 2024-11-03

Fecha de evaluación: 2024-11-11

Fecha de aceptación: 2024-11-29

## Introducción

Durante décadas, el estudio del espacio escolar ha captado el interés de diversos profesionales como pedagogos, psicólogos, arquitectos y maestros, aunque se observa una notable escasez de aplicaciones prácticas en las instituciones educativas. Este fenómeno se evidencia a pesar de la existencia de numerosos textos que exploran la influencia del entorno en el proceso pedagógico y de abundantes ejemplos aislados en revistas especializadas sobre proyectos y obras arquitectónicas enfocadas en el diseño escolar. Chiurazzi subraya que:

(...) si estamos convencidos, deberíamos convencer de que no se construya una escuela más que no sea pensada desde las dos disciplinas, desde las edades, actividades, necesidades, implantaciones, climas, etc.” (2007, p. 52).

En esta línea, Serra afirma:

(...) en el campo de la arquitectura escolar, la confianza en el papel del espacio en la producción de una experiencia pedagógica es enorme” (2018, p. 37).

Es así que, el papel del espacio en la formación de los estudiantes es significativo, ya que las estructuras físicas de las instituciones educativas, los espacios disponibles y su uso corresponden con las formas de enseñar. Según Antúnez y Gairín:

(...) debería estar concebido en función del proyecto educativo que quiere desarrollarse en él y de los modelos didáctico, organizativo... No obstante, en la realidad es casi siempre el edificio escolar el que condiciona estos modelos más que acomodarse a ellos. (1996, p. 176)

A su vez, los edificios escolares tienden a perdurar en el tiempo, y muchas construcciones actuales responden a modelos educativos anteriores. Esto refleja que el uso del espacio escolar está imbuido de una concepción particular de la enseñanza y los procesos de aprendizaje, y cualquier cambio en estos elementos requeriría una reconsideración de sus características en función de los enfoques pedagógicos actuales.

Por otro lado, Chiurazzi (2007) señala que “los lugares performan a sus usuarios y tienen siempre un valor simbólico; es por ello que el conjunto escolar habla de la institución que alberga, y aunque lo haga de manera silenciosa” (p. 52). Así, el espacio escolar se convierte en un componente integral de la actividad educativa, lo que hace crucial su adecuada estructuración y organización. El edificio escolar y su diseño, incluyendo el aula, deben ser objeto de reflexión y planificación tanto por educadores como por arquitectos. Gutiérrez y Pérez López resaltan que “cualquier espacio de nuestra escuela es susceptible de ser espacio educativo y, por lo tanto, deberemos organizarlo coherentemente con respecto a nuestros proyectos y programas. Entendido desde esta perspectiva, el espacio se convierte en factor

didáctico (...)” (2002, p. 134). Por lo tanto, el diseño y la transformación de los espacios escolares deben ajustarse a las particularidades de cada entorno educativo, generando un ambiente que impulse el desarrollo de habilidades de los alumnos y fomente la autonomía y el compromiso de los docentes.

Y a su vez, Zabala Vidiella destaca que “la necesidad de que el alumno viva en un ambiente favorable para su crecimiento (...) (2000, p.136). El estado de ánimo, el interés y la motivación recibirán la influencia del entorno físico de la escuela” (p. 136). Además, resulta fundamental crear ambientes estéticos y de convivencia que favorezcan los aprendizajes, influyendo en la determinación de las necesidades espaciales. Antelo (2018, p. 70) afirma que “existe una dimensión del espacio escolar, como máquina de aprendizaje de las habilidades necesarias e imprescindibles para vivir en comunidad, que rara vez ha sido explorada en clave pedagógica.” En la misma línea Bosch (2018, p.11), sostiene que “los entornos en los que aprendemos deben motivarnos” y que “los alumnos mejoran sus habilidades creativas en espacios flexibles que apoyan el juego y la co-creación,” con lo cual, es crucial el diseño de espacios físicos flexibles que puedan utilizarse y combinarse de diversas maneras. Estos espacios generan secuencias espaciales distintas que promueven el desarrollo individual de cada estudiante y mejoran el aprendizaje. Por tanto, es esencial considerar escuelas que innoven en la configuración de sus aulas, evitando diseños típicos, estandarizados y genéricos de construcción.

Chiurazzi (2007, p. 55) también señala que “es imprescindible repensar los escenarios escolares” (p. 52), lo cual no implica necesariamente hacerlos diferentes, sino atravesar una instancia que permita reproducir o proponer, decisiones deliberadas que conlleven una estrategia. La reorganización de espacios como las bibliotecas para facilitar el acceso a los libros, ya sea en grupo o individualmente, y su ubicación estratégica para facilitar el acceso fuera del horario escolar, son ejemplos de cómo se puede mejorar la experiencia de aprendizaje al considerar la modalidad educativa, el número de estudiantes y la diversidad de recursos.

Además, se observa que el carácter del espacio escolar cambia a medida que los alumnos avanzan de año a año escolar. La comparación entre una sala de jardín de infantes, diseñada para los niños, y un aula universitaria evidencia esta transformación. La adaptación de los espacios escolares a la edad y actividades de los estudiantes es crucial. Por ejemplo, en una escuela para niños ciegos se centra en el sentido del tacto, pero ¿por qué no ofrecer experiencias táctiles variadas para todos los niños, incluidos aquellos que pueden ver? La inclusión de diseños que permitan a los niños con discapacidades auditivas experimentar vibraciones o a los niños con dificultades motoras utilizar rampas en lugar de escaleras podría mejorar significativamente la experiencia educativa. Por otro lado, Roldan y da Silva estudian el “abordaje de la dimensión material del espacio como un aspecto implicado en la

convivencia” (2021, p. 127), lo que otorga un rol activo en la configuración del orden escolar. Es así que, Barnada (2021, p.26) propone “cambiar radicalmente el modelo urbano a través de una nueva pedagogía, más inclusiva y ecológica,” buscando que la escuela no solo sea un lugar de aprendizaje, sino también un entorno que fomente la sostenibilidad y la integración comunitaria. Y, Chiurazzi indica que:

(...) el carácter de la arquitectura colabora de un modo u otro a construir, tanto en la representación simbólica y social de lo escolar como en la construcción de pertenencia de sus protagonistas” Esto sugiere que la participación activa de la comunidad educativa en el diseño y la toma de decisiones sobre los espacios promovería una mayor apropiación, inclusión y compromiso con el entorno escolar, fortaleciendo así la identidad y la convivencia. (2007, p. 56)

Bosch (2018, p.12) también resalta que “los entornos de aprendizaje deben ser espacios inspiradores que respalden la diversidad de estudiantes y una multitud de escenarios de aprendizaje”, lo que lleva a concebir espacios dinámicos, amplios, luminosos y estéticamente agradables. La flexibilidad en el diseño de los espacios físicos facilitaría una interacción más intensa entre estudiantes y docentes, promoviendo un entorno de aprendizaje dinámico y mejorando la atención y concentración de los alumnos.

Finalmente, la gestión de espacios de aprendizaje en instituciones educativas que respondan a las necesidades de los estudiantes, las estrategias de enseñanza concretas y el proyecto educativo requiere que los arquitectos adquieran conocimientos y herramientas específicas. Es así que, desde la cátedra de Arquitectura para la Educación, 4° año de la carrera Arquitectura de la Escuela Superior de Arquitectura y Diseño, Universidad de Morón, Buenos Aires, Argentina, se propone entender, organizar, optimizar, planificar e intervenir en espacios educativos de acuerdo con paradigmas espaciales y formas de aprender. En este contexto, surgen preguntas clave: ¿Cómo contribuye la transformación de los espacios físicos en las escuelas a fortalecer la identidad y el cuidado del entorno escolar y ambiental? ¿Cómo puede el espacio escolar ser aprovechado como estrategia de enseñanza para enriquecer el proceso de aprendizaje en la escuela?

## Desarrollo

Para abordar esas preguntas y los objetivos de la cátedra se llevaron a cabo estudios y experiencias de campo con los estudiantes del curso en escuelas de distintos niveles educativos. Se utilizaron enfoques mixtos que combinaron métodos cuantitativos, cualitativos y de diseño e intervención. A continuación, se presenta una experiencia de campo realizada con los estudiantes de arquitectura de la cátedra

durante el año 2022. Estas actividades se centran en la intervención de un patio en una escuela secundaria.

### **Selección de Escuelas**

En el marco del relacionamiento con la Jefatura Distrital de Educación de Morón, se llevan a cabo reuniones al inicio de cada ciclo lectivo entre el equipo de la cátedra y los inspectores de educación para seleccionar las escuelas en funcionamiento con las que se trabajará. Se consideran según distintas dimensiones y características como: nivel educativo, modalidad de gestión, problemáticas edilicias, diferentes escalas y matrículas, accesibilidad, ubicación (céntrica o periférica) y nivel socioeconómico de los estudiantes.

En el marco del cronograma de la cátedra, el cuatrimestre se divide en tres momentos de trabajo articulando cada uno, entre el Taller de Arquitectura y la Experiencia de Campo (Escuela):

1. Primer Momento: Conocimiento de la escuela, contexto arquitectura y educación

1.1. Taller de Arquitectura: se aborda el estudio de marcos teóricos y los antecedentes del tema, la articulación entre la teoría y la práctica, las formas de aprender y estrategias prácticas, la contextualización de las escuelas y el proyecto educativo. Por otro lado, el Sistema educativo argentino y las características del nivel educativo, como también, los paradigmas espaciales de edificios escolares: estructura y organización de los espacios; y el diseño de instrumentos de recolección de datos para la experiencia situada.

1.2. Experiencia de Campo (Escuela)

Primer contacto con la escuela (recorridos, relevamientos, observaciones, encuestas y entrevistas)

2. Segundo Momento: La intervención del espacio y participación de la comunidad

2.1. Taller de Arquitectura: se aborda el análisis de los resultados de los datos relevados y el diagnóstico situado. Se realizan encuentros virtuales con estudiantes, docentes y familias de la comunidad educativa para participar en la toma de decisiones de la propuesta. Los abordajes de procesos proyectuales y los debates y discusiones sobre posibles propuestas entre los participantes. Además, se selecciona el espacio a intervenir, la organización de la intervención y la recolección de materiales para la concreción del proyecto.

La selección del espacio escolar a intervenir surge de los resultados de los datos relevados y de las necesidades y opiniones de la participación de la comunidad edu-

cativa. Este proceso tiende a una intervención integral y colaborativa en la escuela seleccionada, promoviendo el mejoramiento de las condiciones educativas y el involucramiento de toda la comunidad educativa en el proceso de toma de decisiones.

### 2.2. Experiencia de Campo (Escuela)

Segundo contacto con la escuela (intervención del proyecto con la comunidad educativa).

### 3. Tercer Momento: Reflexión, conclusiones y cierre

#### 3.1. Experiencia de Campo (Escuela)

Tercer contacto con la escuela (encuestas a estudiantes, entrevistas con familias, docentes y directivos), observaciones, reunión de cierre con los actores protagonistas

3.2. Taller de Arquitectura: se aborda la reflexión sobre el hacer y la exposición de resultados y conclusiones. Para cerrar se realiza una evaluación de la experiencia mediante una encuesta para la cátedra, docentes y estudiantes y una reunión del equipo de la cátedra con el equipo de inspectores y directivos participantes en la propuesta.

## Recolección de datos

La recolección de datos se llevó a cabo en dos etapas: cuantitativa y cualitativa. En la fase cuantitativa, se realizaron encuestas tipo cuestionario a estudiantes de las escuelas antes y después de la intervención de los espacios, así como observaciones y relevamientos de los espacios físicos en el primer momento. En la fase cualitativa, se llevaron a cabo entrevistas con directivos, docentes, familias y estudiantes, también antes y después de la intervención, y se realizaron observaciones directas de las prácticas educativas para analizar la interacción entre estudiantes, docentes y el espacio físico en ambos momentos. En el segundo momento, los datos cuantitativos fueron analizados mediante estadísticas descriptivas, mientras que los datos cualitativos se sometieron a un análisis de contenido, complementándose con diagnósticos y propuestas de diseño e intervención del espacio físico.

## Relevamiento de datos

Primer contacto: (primer momento)

Encuesta tipo cuestionario con los Estudiantes en la escuela

Se preguntó sobre:

1º Grado de satisfacción de los espacios de la escuela en relación a las actividades educativas

2º Grado de satisfacción del mobiliario y equipamiento escolar para la realización

de tus tareas

3° Interés en el cuidado de los espacios de la escuela

4° Interés en la participación grupal de proyectos ambientales y de reciclado en la escuela

5° Grado de satisfacción de los patios/aulas en relación a las actividades educativas, recreativas, artísticas y deportivas

6° Grado de agrado del edificio escolar

7° Preferencias de lugares de la escuela

8° Preferencia de la escuela de tus sueños

9° Condiciones ambientales: espacios verdes, iluminación, ventilación

10° Cambios edilicios que realizarías

11° Grado de influencia del espacio en tu aprendizaje

Entrevistas a Docentes y Directivos en la escuela:

Se preguntó sobre:

1° Disponibilidad de espacios físicos para las actividades educativas que se desarrollan en la escuela.

2° Adecuación del equipamiento, recursos materiales y mobiliario a las estrategias de enseñanza del nivel educativo

3° Grado de influencia de los espacios escolares en los aprendizajes de los estudiantes.

4° Influencia de lo ambiental en la atención, comportamiento y concentración de los estudiantes

5° Grado de intervención de los espacios del aula a las necesidades didácticas

6° Grado de satisfacción con el edificio de la escuela

7° Grado de interés en la participación de transformar los espacios escolares.

8° Grado de influencia del espacio en su aprendizaje

9° Grado de satisfacción de los patios/aulas en relación a las actividades educativas, recreativas, artísticas y deportivas

10° Influencia del espacio como elemento facilitador del aprendizaje

Tercer contacto: (tercer momento)

Encuestas los Estudiantes en la escuela luego de la intervención

Se preguntó sobre:

1° Grado de satisfacción en la participación de las tareas de transformación del patio de la escuela

- 2° Grado de satisfacción del mobiliario y equipamiento realizado en el patio
- 3° Interés en el cuidado de los espacios de la escuela
- 4° Interés en la participación grupal de proyectos ambientales y de reciclado en la escuela
- 5° Actividades que realizarías en el patio transformado
- 6° Grado de agrado del patio transformado
- 7° Preferencias de lugares de la escuela
- 8° Grado de influencia del espacio en tu aprendizaje
- 9° Condiciones ambientales: espacios verdes, iluminación, ventilación
- 10° Cambios edilicios que realizarías

Entrevistas a Docentes y Directivos en la escuela luego de la intervención:

Se preguntó sobre:

- 1° ¿Cuál ha sido el impacto de la participación activa de la comunidad educativa en el diseño y la toma de decisiones sobre el espacio físico intervenido?
- 2° ¿Cree que se ha alineado la transformación del patio con el proyecto institucional y las estrategias educativas de la escuela?
- 3° ¿Qué elementos específicos de diseño y planificación se han implementado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes de la escuela?
- 4° ¿Cómo han contribuido las experiencias de transformación del espacio en la escuela a fortalecer la identidad y el cuidado del entorno escolar y ambiental?
- 5° ¿Cómo influye esta transformación del espacio escolar en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes?
- 6° ¿Cuál es el impacto de la organización del espacio físico en la interacción de la comunidad educativa y la construcción de relaciones entre estudiantes y docentes?
- 7° ¿Cómo pueden los espacios flexibles y multifuncionales en las escuelas fomentar la creatividad y la innovación en el proceso educativo?
- 8° ¿Qué otras estrategias de intervención pueden promover la participación activa de la comunidad educativa en la planificación y gestión del espacio escolar?
- 9° ¿Qué efectos tiene el ambiente y la incorporación de elementos verdes en el diseño del espacio escolar en el bienestar físico y mental de la comunidad educativa?
- 10° ¿Cómo puede el espacio escolar ser aprovechado como recurso didáctico para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en tus clases?

### **Características de la escuela seleccionada**

La Escuela de Educación Secundaria N° 11 (EES 11) es una institución educativa

de gestión estatal y de nivel secundario, ubicada en Morón sur, a 40 cuadras de la estación Morón del Ferrocarril Sarmiento. En el año 2022, año en que se realizó la experiencia, contaba con una matrícula de 1120 estudiantes, entre los 12 y 18 años, y un equipo docente de 465 profesionales. La dirección de la escuela estaba a cargo de un director, tres vicedirectores y dos secretarios.

El tamaño de la muestra para el primer contacto con los estudiantes fue de 873 estudiantes, lo que representa el 78% de la matrícula de la escuela, mientras que, para el tercer contacto, la muestra de estudiantes fue de 806, equivalente al 72% de la matrícula. En cuanto a los docentes y directivos, en el primer contacto participaron 36 personas, de las cuales 30 eran docentes y 6 formaban parte del equipo de conducción, lo que representa el 8% del total de la planta funcional docente. Para el tercer contacto, el tamaño de la muestra fue de 41 personas, de las cuales 35 eran docentes y 6 del equipo de conducción, lo que equivale al 9% de la planta total docente.

Espacio de intervención: Patio de la escuela EES 11

Día: sábado, 2 de julio de 2022

Denominación de la actividad: Jornada institucional de trabajo

Cantidad de participantes de la propuesta: 610 (estudiantes de la cátedra y la escuela, docentes familias e inspectores)

Participantes de la Jornada: 68 (estudiantes de la cátedra y la escuela, centro de estudiantes, docentes, familias, cooperadora de la escuela e inspectores).

Segundo contacto

Propuesta de intervención: Mejora del Espacio del Patio de la escuela EES 11

Se trabajó en la mejora del espacio del patio para uso recreativo (cercanía buffet) y lúdico, uso de actividades pedagógicas para tutorías, trabajos grupales, sectores para lectura (por cercanía a la biblioteca), cuidado del ambiente, espacio de anuncios, comunicación y expresión. La intervención incluyó la confección de un pizarrón en una pared exterior como elemento de comunicación de los estudiantes, los árboles con tejidos muy coloridas hechos a mano realizados por los estudiantes y las familias, el diseño de mesas, sillas y sillones con material reciclado que fueron distribuidos por el patio para generar microclimas de encuentros estudiantiles para clases de tutorías al aire libre, recreación, descanso, reflexión y de lectura. La pintura del solado del patio rescatando el dibujo de las ramas de los árboles. Se diseño un recorrido para colocar hojas que caen de los árboles para experimentar al caminar distintos sonidos.

## Figura 1

*Experiencia EES 11, Intervención Patio, mobiliario, julio de 2022*



*Nota:* Tomada por Sandra Beatriz Santachita.

## Resultados

### *Resultados del Primer Contacto (antes de la transformación e intervención)*

En el primer momento, se observó una clara insatisfacción por parte de los estudiantes respecto a los espacios escolares actuales. Un abrumador 82% de ellos señaló que los espacios disponibles son insuficientes y no se adaptan adecuadamente a las actividades educativas, lo que refleja una carencia significativa en la infraestructura escolar. Esta insatisfacción se extiende al equipamiento y mobiliario, con el 67% opinando que estos elementos no cumplen con las necesidades pedagógicas ni se ajustan a sus edades (12 a 18 años). A pesar de que el 65% de los estudiantes expresa interés en cuidar los espacios, reconocen que muchos de sus compañeros no comparten esta actitud, lo que sugiere una falta de uniformidad en el compromiso hacia el mantenimiento del entorno escolar. Además, aunque el 85% mostró interés en participar en proyectos de reciclaje y ambientales, no existen propuestas de este tipo en su escuela, lo que evidencia una desconexión entre el deseo de los estudiantes y las oportunidades ofrecidas.

El 95% de los estudiantes manifestó que les gusta el patio de la escuela; sin embargo, también señalaron que no pueden realizar actividades recreativas significativas, como juegos de mesa, reuniones con compañeros o actividades artísticas. A pesar de que el 90% expresó su agrado por el edificio en general, indicaron que el estado de la infraestructura es deficiente, con áreas que requieren reparación y un desorden

ocasional que contribuye a una impresión de abandono. El 83% de los estudiantes deseaba más vegetación, menos rejas y espacios abiertos adicionales en el patio, mientras que el 78% consideró que las aulas son pequeñas y oscuras. Aunque el patio está presente, las instalaciones carecen de espacios verdes adecuados para actividades deportivas, culturales y artísticas, lo que limita su funcionalidad. El 85% de los estudiantes indicó que cambiaría el patio, y el 42% consideró necesario un cambio en las aulas. A pesar de estas insatisfacciones, un 35% de los estudiantes cree que los espacios escolares influyen de manera relativamente significativa en sus calificaciones, lo que sugiere una percepción de que el entorno tiene algún impacto en su rendimiento académico.

### *Entrevistas a Docentes y Directivos*

Las entrevistas realizadas a docentes y directivos ofrecieron una perspectiva crítica sobre los espacios escolares actuales. La mayoría de los docentes expresó que los espacios disponibles no cumplen con las dimensiones necesarias y carecen de buena iluminación y ventilación, lo que limita la efectividad de su uso. Además, el equipamiento disponible es insuficiente tanto en cantidad como en calidad, lo que obliga a muchos docentes a ajustar sus prácticas educativas a las limitaciones físicas de las aulas existentes. Este ajuste, según los docentes, restringe su capacidad para implementar metodologías pedagógicas más innovadoras. La percepción general es que una mejora en la calidad de los espacios escolares podría enriquecer significativamente el proceso de aprendizaje, facilitando un entorno más adecuado para las actividades educativas.

A pesar de la identificación de estos problemas, los docentes mostraron un interés relativamente bajo en participar activamente en la transformación de los espacios escolares. En contraste, las familias expresaron un gran interés en el proceso de mejora. Estas observaron el mal estado de conservación de los espacios escolares y manifestaron una preocupación notable por el deterioro y la falta de adecuación de las instalaciones.

Los directivos, por su parte, señalaron que, aunque se han proporcionado materiales y recursos tecnológicos, frecuentemente no hay un espacio adecuado para su correcta instalación y uso. Como resultado, estos recursos a menudo quedan guardados, sin ser utilizados de manera efectiva. A pesar de estas dificultades, los directivos subrayaron la importancia de mejorar la calidad del espacio escolar para optimizar los procesos de aprendizaje y destacaron la participación de la comunidad educativa como un elemento crucial en la transformación de los espacios. La implicación de todos los actores en este proceso es vista como fundamental para lograr espacios que realmente respondan a las necesidades educativas y fomenten un entorno de aprendizaje más efectivo y enriquecedor.

### *Resultados del Tercer Contacto (después de la transformación e intervención)*

Tras la intervención y transformación de los espacios escolares, se ha observado una notable mejora en la percepción de los estudiantes. Un 76% de ellos indicó que ahora utilizan el patio para estudiar, jugar y leer, destacando cómo la renovación del patio ha enriquecido su experiencia educativa. El 66% consideró que esta mejora ha tenido un impacto positivo en sus calificaciones, lo que subraya la relación entre un entorno bien diseñado y el rendimiento académico. Además, un abrumador 95% de los estudiantes expresó una gran satisfacción por su participación en la transformación del patio, y el 98% manifestó interés en involucrarse en futuras modificaciones de los espacios escolares. El 75% opinó que la calidad de los espacios escolares influye significativamente en su concentración y en los resultados de sus calificaciones, lo que refuerza la importancia de un entorno de aprendizaje adecuado.

En las entrevistas realizadas después de la intervención, el 75% de los docentes señaló que algunos de los espacios escolares resultan ahora flexibles y adecuados para las actividades pedagógicas. La renovación del patio ha estimulado la curiosidad y fomentado el trabajo en equipo, contribuyendo a una percepción positiva sobre cómo la calidad del espacio puede mejorar el proceso de aprendizaje. Tanto docentes como directivos destacaron la importancia de la comunicación establecida con los estudiantes y la consideración de sus necesidades durante la planificación del proyecto de intervención. Esta participación activa de la comunidad educativa ha llevado a una mejora en la convivencia, el compromiso y el cuidado de los espacios, además de fortalecer el sentido de pertenencia hacia la escuela. Las familias también mostraron satisfacción con su involucramiento en la transformación del aula y el reciclaje del mobiliario del patio, lo que refleja un consenso positivo hacia los cambios implementados.

Las observaciones de las prácticas educativas confirmaron que la adecuada utilización del espacio ha mejorado significativamente la dinámica entre estudiantes y docentes. Los estudiantes se mostraron más atentos y concentrados en sus tareas, destacando cómo un entorno bien diseñado puede crear un ambiente propicio para el aprendizaje y potenciar el desempeño académico.

Principio del formulario

Final del formulario

Expresiones de la Comunidad Educativa

Entre las expresiones de los estudiantes tras la intervención en los espacios escolares, se destacaron comentarios positivos que reflejan la satisfacción con los cambios realizados. Juan, por ejemplo, observó una mejora en sus calificaciones desde que comenzó a realizar la tarea en el patio renovado, mientras que Abril

expresó su entusiasmo por haber participado en la jornada de pintura de mesas, lo que subraya el impacto personal y académico de las mejoras.

Las opiniones de docentes, inspectores y directivos también destacaron el impacto positivo de la transformación de los espacios escolares. La inspectora Karina resaltó cómo el nuevo patio ha proporcionado un abanico de estímulos que favorecen el aprendizaje, mejorando así el entorno educativo. El cooperador José y el director Martín coincidieron en que el patio mejorado ha fomentado tanto la comunicación como el sentido de pertenencia entre los estudiantes, mientras que el vicedirector Edgar enfatizó la importancia de considerar el proyecto institucional y la participación de la comunidad educativa en el diseño de los espacios.

Desde la perspectiva de los estudiantes de la cátedra de Arquitectura, Luis valoró la experiencia de conocer la realidad escolar y colaborar en proyectos, lo que le permitió una comprensión más profunda de las necesidades del entorno educativo. Por su parte, Noelia y Lorena se mostraron conmovidas por los cambios realizados y la participación en el diseño del patio, apreciando la oportunidad de involucrarse activamente en la mejora de su entorno escolar. Estas experiencias reflejan cómo la transformación de los espacios no solo mejora el ambiente físico, sino que también fortalece el sentido de comunidad y pertenencia dentro de la escuela.

## Figura 2

*Experiencia EES 11, Intervención Patio, diseño piso, julio de 2022*



*Nota: Tomada por Sandra Beatriz Santachita.*

## Conclusiones

Las experiencias recopiladas en los proyectos colaborativos entre estudiantes de Arquitectura, docentes y miembros de la comunidad educativa han proporcionado una valiosa guía para la planificación y transformación de espacios físicos en instituciones educativas. La colaboración activa de todos los actores relevantes asegura que las necesidades y aspiraciones de la comunidad educativa se reflejen en el diseño final de los espacios, aumentando su efectividad y relevancia.

Los testimonios de estudiantes y docentes subrayan la importancia de diseñar espacios que no solo sean funcionales, sino que también inspiren y motiven a los estudiantes. La flexibilidad y adaptabilidad en los espacios educativos son esenciales para apoyar una variedad de actividades pedagógicas y fomentar la colaboración y el trabajo en equipo. Además, la participación de la comunidad educativa en el proceso de transformación contribuye a una mayor convivencia, compromiso y cuidado de los espacios escolares.

Las observaciones han demostrado que la adecuada utilización de los espacios puede mejorar significativamente la dinámica educativa, creando un ambiente de aprendizaje más efectivo. Este enfoque en el diseño y la transformación de espacios debe considerar tanto los aspectos físicos como sociales y emocionales, para crear entornos escolares que sean funcionales, inspiradores y enriquecedores para toda la comunidad educativa. La experiencia práctica ofrecida a los estudiantes de arquitectura también les permite aplicar sus conocimientos teóricos en contextos reales, desarrollando habilidades valiosas y enfrentando desafíos auténticos.

En resumen, las lecciones aprendidas destacan la importancia de la colaboración, la participación comunitaria y la atención a las necesidades y aspiraciones de los estudiantes en la planificación de espacios educativos. Al integrar estas lecciones en futuros proyectos, se pueden crear entornos escolares que no solo mejoren la funcionalidad, sino que también inspiren y motiven a todos los miembros de la comunidad educativa.

### Figura 3

*Experiencia EES 11, Intervención Patio, pizarrón y mesa, julio de 2022*



*Nota:* Tomada por Sandra Beatriz Santachita.

### Notas

<sup>1</sup> Arquitecta. Profesora Universitaria. Licenciada en Ciencias de la Educación. Magister en Gestión de Proyectos Educativos. Diplomada en Dirección de Instituciones Educativa. Responsable del Área de Graduados, UM-Universidad de Morón. Directora de Proyectos de Investigación y de Extensión en la temática del Urbanismo y Arquitectura Educativa, UM. Profesora Titular UM en las carreras de Arquitectura, (Urbanismo 3 y Arquitectura para la Educación), Capacitadora en cursos de gestión curricular universitaria. Ejecutiva en gestión institucional y territorial de educación. Autora de publicaciones, en congresos (Urbanismo, Educación, Arquitectura Educativa). ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-6568-1279>  
E-mail: [extension.graduados@unimoron.edu.ar](mailto:extension.graduados@unimoron.edu.ar)

## Referencias bibliográficas

Antelo, E. (2007). Variaciones sobre el espacio escolar. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps.), *Las formas de lo escolar*. Ciudad de Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Antúñez, S. y Gairín, J. (1996). *Los espacios escolares en: La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Grao.

Barnada, J (2021). *La ciudad próxima, un modelo urbano y ecológico*. CIDEU. Centro Iberoamericano de Desarrollo Estratégico Urbano. Barcelona, Blog 03/21. Recuperado de <https://blog.cideu.org/2021/03/10/la-ciudad-proxima-un-modelo-urbano-y-ecologico/>

Bosch, R. (2018). *Diseñar un mundo mejor empieza en la escuela*. Copenhague: Saxo Publish.

Chiurazzi, T. (2007). Arquitectura para la educación. Educación para la arquitectura. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps.) *Las formas de lo escolar*, (pp. 52-56). Ciudad de Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Gutiérrez, C. y López, C (2002). *El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado*. Universidad Alcalá: Pulso

Roldan, S. y da Silva, L. (2021). Aproximaciones al espacio escolar: un análisis del edificio escolar como dispositivo de convivencia. *Revista de la escuela de Ciencias de la Educación*, 17(16), pp. 118-128. Recuperado de <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/592>

Serra, M. S. (2018). Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa?. *Revista Crítica*, 3(14), pp. 36-43. Recuperado de <https://www.studocu.com/es-ar/document/instituto-superior-de-profesorado-n0-3/derecho-constitucional/unidad-4-serra-arquitectura-escolar/67256130>

Zabala Vidiella, A. (2000). *La Práctica Educativa. Como enseñar*. Barcelona: Grao.



# Enseñanza de la trigonometría en la escuela secundaria ciclo superior y su influencia en el primer año universitario: perspectivas docentes y efectos de la pandemia

## Teaching trigonometry in upper secondary school and its influence on the first year of university: teaching perspectives and pandemic effects

María Susana Vecino<sup>1</sup>  
Guillermo Ricardo Valdez<sup>2</sup>  
María Eugenia Pedrosa<sup>3</sup>  
Lucía Palauro<sup>4</sup>

### Resumen

El presente trabajo tiene como finalidad analizar los conocimientos adquiridos por los estudiantes respecto de los contenidos de Trigonometría trabajados durante el año 2022 en colegios de Educación Secundaria, ciclo Superior de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. Así, para analizar cuáles son los contenidos que han visto o han dejado de ver se ha realizado una encuesta a docentes del último año del Secundario de distintos establecimientos de gestión pública y privada de la ciudad de Mar del Plata. Los resultados de la misma muestran un desaprovechamiento de la riqueza de la trigonometría en la Educación Secundaria provocando un vacío en el conocimiento holístico de la Matemática y dificultando un normal avance en los cursos de Matemática correspondientes a los primeros años de carreras universitarias. Las respuestas de los docentes nos inducen a concluir que existe la necesidad de aplicar: enfoques pedagógicos que se adapten al contexto actual y a utilizar recursos que fomenten la comprensión profunda.

**Palabras clave:** trigonometría; docentes; encuesta; reflexiones

**Abstract**

This work aims to analyze the knowledge acquired by students regarding the contents of Trigonometry studied during the year 2022 in high schools of Mar del Plata, Argentina. To analyze which contents have been seen or left out, a survey has been conducted among teachers of the last year of high school from different public and private schools in the city of Mar del Plata. The results show a lack of use of the power of trigonometry in high school education, causing a gap in the holistic knowledge of Mathematics and hindering normal progress in Mathematics courses corresponding to the first years of university careers. The responses of the teachers lead us to conclude that there is a need to apply pedagogical approaches that adapt to the current context and to use resources that promote deep understanding.

**Keywords:** Trigonometry; Teachers; Survey; Reflections

Fecha de recepción: 2024-07-12  
Fecha de evaluación: 2024-09-13  
Fecha de evaluación: 2024-09-17  
Fecha de aceptación: 2025-02-15

## Introducción

La enseñanza de la Trigonometría en la escuela secundaria ha sido durante mucho tiempo un desafío para educadores y estudiantes por igual. Con la irrupción de la pandemia mundial provocada por el COVID-19, la suspensión de las actividades presenciales en todas las instituciones educativas y su migración a la educación virtual, estos desafíos se vieron amplificados llevando a los docentes a tomar decisiones para atender las necesidades de formación del estudiantado en ese contexto.

En el marco del Grupo: “Investigación Educativa” de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), siendo integrantes del Proyecto de investigación: “Las prácticas docentes post-pandemia en profesores de Matemática formados y en formación” y como docentes en cursos de Matemática de primer año de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNMDP, mantenemos frecuentes intercambios de opiniones con numerosos docentes de la Universidad que dictan asignaturas de Matemática en los primeros años de las carreras de las Facultades de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Ingeniería, referidas al nivel de conocimientos, en particular sobre trigonometría, de nuestros estudiantes. Estos docentes, coinciden en que los saberes que anteriormente se daban por adquiridos en la escuela secundaria, no han sido incorporados por los nuevos estudiantes universitarios, lo que dificulta el dictado de los contenidos específicos y como consecuencia se observa un rendimiento poco satisfactorio en el primer año de las carreras que se dictan en las facultades mencionadas. También manifiestan que la mayoría de los actuales estudiantes universitarios no solamente están menos preparados en temas de la matemática básica, sino que también presentan dificultades en sus hábitos de estudio.

Con el objetivo de conocer contenidos, estrategias y recursos utilizados por los docentes que dictaron la asignatura Matemática en Sexto Año de la Escuela Secundaria Superior que explique el nivel de conocimientos en trigonometría de los estudiantes, se realizó una encuesta.

Los docentes encuestados pertenecen a un conjunto de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires, República Argentina.

## Antecedentes

La matemática es necesaria en todos los ámbitos de la vida, sin embargo, en nuestro país existe un alto índice de fracaso escolar en dicha disciplina tal como señalan algunas evaluaciones tanto a nivel nacional como internacional.

Si bien los datos recolectados a través de las pruebas PISA en el año 2018, revelan que los niveles de desempeño en Matemática en nuestro país han caído con respecto al año 2012, también se desprende por los resultados de las pruebas APRENDER del año 2022, que esta brecha se ha incrementado ampliamente durante

el período de pandemia.

El operativo Aprender de la secundaria, se efectuó de forma censal durante el año 2022 siendo el primero en implementarse en ese nivel educativo tras la pandemia. Durante este procedimiento se realizaron evaluaciones a los estudiantes del último año de las escuelas medias. A partir de los resultados de las pruebas Aprender, difundidos por el Gobierno Nacional, se observa que el rendimiento de los estudiantes secundarios argentinos viene retrocediendo especialmente en el área de Matemática, ya que ahora son ocho de cada diez los jóvenes que terminan la escuela media sin un nivel satisfactorio en esta disciplina.

En la prueba Aprender administrada en el año 2019, se registró que el 71,4% de los alumnos secundarios que terminaban la escuela, lo hacían sin los conocimientos necesarios de Matemática, mientras que ahora ese porcentaje ha aumentado, alcanzando el 82,4%. Es decir, en solo 3 años se produjo un retroceso de 11 puntos. Además, es necesario destacar, que solo el 0,1% quedó en el nivel avanzando de Matemática y el 17,5% en el nivel satisfactorio.

Todos estos datos se ratifican con los resultados de las pruebas PISA 2022, donde más de siete de cada diez estudiantes de 15 años, más precisamente el 72,9%, no puede resolver un cálculo matemático básico acorde a su edad y que solo el 27% alcanzan o superan el nivel de desempeño básico.

Específicamente teniendo en cuenta el objetivo de este trabajo, es de importancia mencionar que según los Diseños Curriculares de Matemática del Ciclo Superior (6°ES), vigentes desde el año 2011, en el eje “Álgebra y Funciones” figura el contenido “Funciones Trigonométricas”. Esta temática forma parte de los programas de la mayoría de los cursos de ingresos a los niveles superiores de estudios y/o de las asignaturas de matemática de los primeros años de estos niveles y precisamente debido a la ausencia de estos conceptos en la mayoría de los nuevos estudiantes, es que varios docentes de la Universidad Nacional de Mar del Plata han manifestado su preocupación.

### Marco teórico

La resolución de problemas en Matemática requiere la aplicación de métodos, modelos y estrategias lo más variados posible. Así, cobran relevancia los verbos: inducir, resolver, decidir, representar, verbalizar, explorar, investigar y muchos más.

Numerosos autores cuentan con publicaciones sobre la “resolución de problemas”. Entre ellos, el destacado matemático estadounidense Alan Schoenfeld, quien en *Mathematical problem solving* (1985) hace un análisis muy completo sobre el proceso que lleva a la resolución de problemas. Expone que dicho proceso se puede describir, analizar y explicar en base a cuatro variables: (1) los recursos o conocimientos

previos, (2) las heurísticas, (3) el control y (4) los sistemas de creencias.

Respecto de la enseñanza de la Trigonometría en la escuela secundaria, autores como Cantoral et al. (2015) señalan que uno de los aspectos fundamentales en la enseñanza de la trigonometría reside en la utilización en simultáneo de objetos, conceptos, procesos y prácticas. Por ello asegura que “la pluralidad de prácticas de referencia, su interacción con diversos contextos y la propia evolución de la vida del individuo o grupo, resignificarán los saberes hasta el momento construidos, enriqueciéndolos con nuevos significados” (p.15).

Según, Miguel de Guzmán et. al (1988): “Es necesario tratar con mayor detenimiento los temas que claramente en la opinión generalizada de los profesores, merecen especial énfasis. Entre éstos se pueden señalar: la estadística, la probabilidad, la geometría y la trigonometría” (p.4).

## **Metodología**

Este trabajo se desarrolló mediante un estudio descriptivo para recopilar información detallada sobre la enseñanza de la Trigonometría en la Secundaria Superior.

Para ello, se realizó una encuesta a docentes de sexto año de la Secundaria Superior para conocer cuáles son los conceptos de trigonometría trabajados, como así también, metodologías y recursos utilizados.

Se empleó un formulario en línea que se difundió por medio de la Secretaría de Vinculación de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNMDP, a los docentes de la secundaria superior de la ciudad de Mar del Plata. (Ver encuesta en ANEXO).

## *Participantes*

La muestra seleccionada se compuso de 55 docentes de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina, que están a cargo de la asignatura Matemática en 6<sup>to</sup> año de la Educación Secundaria, en el ciclo Superior. De los docentes encuestados, 35 son de escuelas públicas y 20 de escuelas privadas de distintas orientaciones: Educación Física, Técnica, Arte y Comunicación, Ciencias Sociales y Humanidades, Naturales, y Economía y Administración. Se considera que la muestra es representativa dado que los docentes encuestados representan el 70% de los profesores de matemática de 6<sup>to</sup> año que desempeñan su actividad en escuelas distribuidas en distintas zonas geográficas de la ciudad.

## Resultados de la encuesta

### *Análisis de los Datos*

A partir de los datos recolectados, observamos que las orientaciones de los cursos donde trabajan los docentes son muy variadas. En su mayoría corresponden a “Ciencias Sociales y Humanidades” y a “Economía y Administración”, seguidas por “Ciencias Naturales” y “Arte y Comunicación”. En menor cantidad, aparecen las orientaciones de “Educación Física” y “Técnica” (ver Figura 1). No obstante, en el análisis de las respuestas de la encuesta, no se observan diferencias sustanciales relacionadas con la orientación en la que se desempeña cada docente.

### Figura 1

¿Cuál es la orientación del curso donde trabajas?

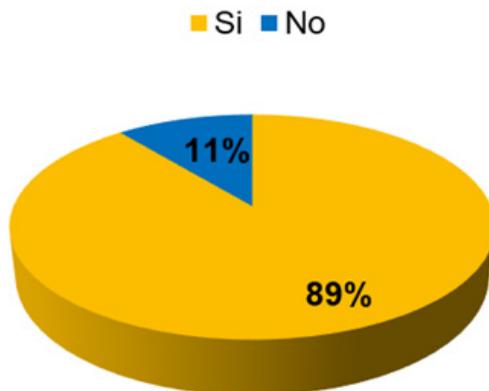


*Nota:* Elaboración propia

En primer lugar, se consultó a los docentes si durante el año 2022 enseñaron contenidos de Trigonometría en el sexto año de estudios del colegio secundario (ver Figura 2).

**Figura 2**

¿En el 2022 enseñaste trigonometría en sexto año?



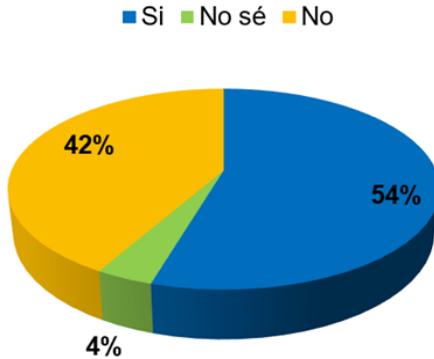
*Nota:* Elaboración propia

Observamos en el gráfico que un 89% de los docentes respondieron que han podido enseñar contenidos de Trigonometría durante el ciclo lectivo 2022, mientras que un 11% de los encuestados respondieron negativamente. Al consultar los motivos por lo que no se trabajaron estos temas, aparecieron respuestas como: “la falta de tiempo por retomar temas no vistos, correspondientes al anterior año de estudios” o porque “los estudiantes habían trabajado en forma parcial esta temática, en otros años”. Es necesario destacar que, según los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires, en tercer año de secundaria básica y en cuarto año de secundaria superior se deben desarrollar contenidos de Trigonometría, pero éstos se centran en la aplicación de razones trigonométrica (seno, coseno y tangente) y en la resolución de triángulos rectángulos, mientras que el núcleo sintético de contenidos de sexto año se centra en las funciones trigonométricas y, como consecuencia del cálculo de sus raíces, en las ecuaciones trigonométricas.

Con respecto a la pregunta sobre si sus estudiantes contaban con conocimientos previos sobre Trigonometría, observamos que el 54% de los docentes respondieron afirmativamente, mientras que un 46% de los encuestados respondió que no tenían esta información o que sus estudiantes no contaban con conocimientos previos sobre el tema en estudio (ver Figura 3). Teniendo en cuenta lo expresado en el párrafo anterior, deducimos que en las instituciones educativas donde trabajan el 42% de los docentes que respondieron negativamente, no se han enseñado los contenidos de Trigonometría correspondientes a tercer y cuarto año explicitados en los Diseños Curriculares.

**Figura 3**

¿Contaban sus estudiantes con conocimientos previos sobre Trigonometría aprendidos en años anteriores?

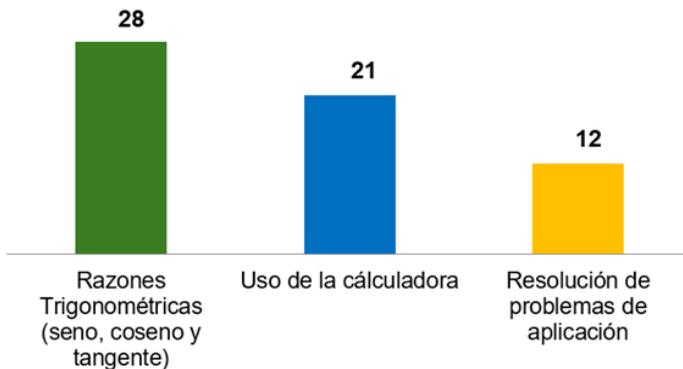


*Nota: Elaboración propia.*

Al 54% de los docentes que respondieron que sus estudiantes contaban con conocimientos previos sobre Trigonometría, se les consultó específicamente cuáles eran ellos (ver Figura 4).

**Figura 4**

Si tu respuesta anterior fue Si, ¿cuáles son dichos contenidos?



*Nota: Elaboración propia.*

Por tratarse de una pregunta abierta, fueron creadas categorías generales de

análisis que se agruparon por semejanza. La mayoría de los profesores respondieron que sus estudiantes habían trabajado previamente con las razones trigonométricas y que tenían conocimientos sobre el uso de la calculadora. En menor medida, sus estudiantes utilizaban estos contenidos para la resolución de problemas de aplicación. Luego, indagamos específicamente sobre la enseñanza de Trigonometría en sexto año al solicitarles a los docentes encuestados que seleccionen aquellos contenidos (ver Figura 5). Las temáticas de “Sistemas de medición de ángulos: sexagesimal y circular” y “Gráficas de las funciones Trigonométricas: análisis general” fueron las más enseñadas. Dos docentes indicaron que trabajaron con el Teorema del seno y del coseno, sin embargo, este contenido no corresponde al año en estudio.

**Figura 5**

*Selecciona los contenidos de Trigonometría que llegaste a enseñar*



*Nota:* Elaboración propia.

Por último, resulta de interés analizar cuáles son las estrategias y recursos que han utilizado los profesores en la enseñanza de estos contenidos. Observamos que las respuestas más seleccionadas se corresponden con estrategias y recursos más tradicionales, como el uso de calculadoras o la resolución de actividades en el pizarrón. La resolución de problemas, el trabajo y discusión en pequeños grupos, la utilización de diversos softwares como GeoGebra y de elementos de geometría fueron elegidos por varios de los docentes, mientras que la minoría de los profesores implementaron: actividades lúdicas, la visualización de videos sobre datos curiosos y el trabajo con notas históricas.

**Figura 6**

*Selecciona las estrategias y recursos que utilizaste en el dictado del contenido*



*Nota:* Elaboración propia.

### Algunas Reflexiones

Los resultados obtenidos reflejan que los docentes encuestados utilizaron mayoritariamente recursos y estrategias tradicionales. Con respecto a la profundidad en el tratamiento de la temática de Trigonometría, como así también el tiempo asignado a la misma, distan de ser los adecuados y plantean interrogantes sobre la preparación de los estudiantes para los desafíos académicos que enfrentarán en los primeros años de la universidad.

Avanzar positivamente, requiere de la puesta en práctica y aplicación de recursos tecnológicos, de docentes de todos los niveles que propongan estos contenidos haciendo énfasis en la formulación y resolución de variedad de situaciones problemáticas aplicadas a distintas áreas del saber y de estudiantes motivados y comprometidos en el proceso.

Para que los estudiantes comprendan totalmente conceptos sobre Trigonometría y/o sobre cualquier objeto matemático, es necesario que transiten por experiencias y prácticas diversas. De esta manera, serán los estudiantes los que puedan organizar y re-organizar una red de relaciones necesarias para fomentar su autonomía en el estudio. Es un desafío complejo, pero es importante que el estudiante tenga control de sus acciones y que de esta forma pueda evaluar su propio proceso de aprendizaje, ya que poseer habilidad matemática implica ejecutar acciones, desenvolverse, actuar adecuadamente y llegar a un buen fin.

El profesor es un factor clave para determinar el éxito o el fracaso de cualquier innovación en la enseñanza de la Matemática, ya que es un sujeto estratégico que

toma decisiones y ejerce su oficio en un ambiente dinámico y abierto. González et al. (2017) sugieren el empleo de diferentes softwares y programas informáticos como *GeoGebra*. A través de su uso, los estudiantes pueden aprender de forma dinámica realizando simulaciones o construcciones gráficas y geométricas. (p.401). Este hecho contribuye a fortalecer conceptos tales como el de “función” en Matemática, considerando que las soluciones a los problemas no sean tan sólo un elemento aislado.

En base a las consideraciones anteriores, se recomienda fomentar el trabajo colaborativo entre los docentes ya que no solo enriquece las experiencias individuales, sino que también fortalece al equipo en su conjunto. La colaboración permite compartir conocimientos, recursos y estrategias pedagógicas, identificando áreas de mejora y desarrollar soluciones creativas y efectivas.

## ANEXO: LA ENCUESTA

### Trigonometría

La siguiente encuesta es llevada a cabo por un grupo de investigación en Educación Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Está destinado a profesores de Matemática que desempeñen actividades en sexto año del Secundario Superior.

Las respuestas son de carácter anónimo.

#### 1. El colegio donde trabajas es de gestión

*Marca solo un óvalo.*

...privada.

...pública.

#### 2. ¿Cuál es la orientación del curso donde trabajas?

*Selecciona todas las opciones que correspondan.*

Economía y Administración

Ciencias Naturales

Humanidades

Arte y Comunicación

Técnica

Otros: \_\_\_\_\_

**3. ¿En el 2022 enseñaste trigonometría en sexto año?**

*Marca solo un óvalo.*

SI

No

**4. Si tu respuesta es NO, describe brevemente las causas.**

---



---



---



---

**5. ¿Contaban sus estudiantes con conocimientos de Trigonometría aprendidos en años anteriores?**

*Marca solo un óvalo.*

SI

NO

NO SÉ

**6. Si tu respuesta anterior fue SI, ¿cuáles son dichos contenidos?**

*Selecciona todas las opciones que correspondan.*

Razones Trigonométricas ( seno, coseno y tangente)

Uso de la calculadora

Resolución de problemas de aplicación

Otros: \_\_\_\_\_

**Si en el 2022 enseñaste Trigonometría en sexto año, responde las siguientes preguntas.**

**7. Selecciona los contenidos de Trigonometría que llegaste a enseñar**

*Selecciona todas las opciones que correspondan.*

- Sistemas de medición de ángulos: sexagesimal y circular
- Congruencia de ángulos y clases de congruencia
- Definición de las funciones trigonométricas en una circunferencia trigonométrica.
- Gráficas de las funciones trigonométricas: dominio, imagen: análisis general
- Relaciones entre las funciones de un mismo ángulo
- Identidades trigonométricas
- Ecuaciones trigonométricas
- Resolución de problemas de aplicación
- Otros: \_\_\_\_\_

**8. Selecciona las estrategias y recursos que utilizaste en el dictado del contenido.**

*Selecciona todas las opciones que correspondan.*

- Resolución de problemas
- Notas históricas sobre el origen de la trigonometría
- visualización de videos sobre datos curiosos o aplicaciones específicas
- Resolución en el pizarrón de actividades propuestas
- Discusión en pequeños grupos
- Utilización de la calculadora
- Utilización de software ( GeoGebra, Desmos, Photomath, etc)
- Utilización de elementos de geometría ( compás, regla , transportador)
- Otros: \_\_\_\_\_

**¡Muchas gracias por tu colaboración!**

## Notas

<sup>1</sup> Profesora en Matemática (UNMDP). Magister en Informática Educativa (UNED). Profesor Adjunto del Departamento de Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNMDP. Integrante del grupo de investigación: “Investigación Educativa” y Directora del proyecto de investigación: “Las prácticas docentes pospandemia en profesores de matemática formados y en formación”. Universidad Nacional de Mar del Plata. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7797-1428> E-mail: [susana@mdp.edu.ar](mailto:susana@mdp.edu.ar)

<sup>2</sup> Profesor en Matemática (UNMDP). Esp. en Investigación Educativa (UNT). Profesor Adjunto en el área Enseñanza de la Matemática en la Fac. de Cs. Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata e integrante del grupo: “Investigación Educativa”. Codirector del proyecto de investigación: “Las prácticas docentes pospandemia en profesores de matemática formados y en formación”. Universidad Nacional de Mar del Plata. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5600-5335> E-mail: [gvaldez@mdp.edu.ar](mailto:gvaldez@mdp.edu.ar)

<sup>3</sup> Profesora en Matemática (UNMDP). Jefe de Trabajos Prácticos con dedicación parcial del Departamento de Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNMDP. Integrante del grupo de investigación “Investigación Educativa” e integrante del proyecto de investigación: “Las prácticas docentes pospandemia en profesores de matemática formados y en formación”. Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://orcid.org/0000-0003-2572-2192> E-mail: [mpedrosa@mdp.edu.ar](mailto:mpedrosa@mdp.edu.ar)

<sup>4</sup> Profesora en Matemática (UNMDP). Docente Fac. de Ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata e integrante del proyecto de investigación: “Las prácticas docentes pospandemia en profesores de matemática formados y en formación”. Universidad Nacional de Mar del Plata. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0002-3953-9305> E-mail: [luciapalauro@yahoo.com](mailto:luciapalauro@yahoo.com)

## Referencias bibliográficas

Alsina, C.; Burgués, C., Fortuny, J., Giménez, J., Torra, M. (1996). *Enseñar Matemáticas*. Barcelona: Graó.

de Guzmán, M., Colera, J. y Salvador, A. (1988). *Matemáticas. Bachillerato 3*. Grupo Anaya S.A.  
Cantoral, R., Montiel, G., y Reyes, D. (2015). Análisis del discurso Matemático Escolar en los libros de texto, una mirada desde la Teoría Socioepistemológica. *Avances de investigación en educación matemática*, 5(8), 9-28.

Dirección General de Cultura y Educación (2011). *Diseño Curricular para la educación Secundaria. Matemática Ciclo Superior. Sexto año*. Buenos Aires <https://abc.gov.ar/secretarias/sites/default/files/202105/Matem%C3%A1tica%20ciclo%20superior.pdf>

Fregona, D; Smith, S; Villarreal, M; Viola, F. (2017). *Formación de Profesores que enseñan Matemáticas y Prácticas Educativas en diferentes escenarios*. Córdoba. Argentina: Digma Fregona [et.al.]

González, M., Matilla, J., y Rosales, F. (2017). Potencialidades del software GeoGebra en la enseñanza de la matemática estudio de caso de su aplicación en la trigonometría. *Roca: Revista Científico Educaciones de la Provincia de Granma*, 13(4), 401-415. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6759725>Herrera (2013)

León, C. (2017). *Juan Cortázar y su contribución a la formación matemática española en el siglo XIX*. (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba. España.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2018) *Argentina en PISA 2018*.

[https://www.argentina.gov.ar/sites/default/files/argentina\\_en\\_pisa\\_2018\\_informe\\_de\\_resultados.pdf](https://www.argentina.gov.ar/sites/default/files/argentina_en_pisa_2018_informe_de_resultados.pdf)

Ministerio de Educación Argentina. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Resulta-

Enseñanza de la trigonometría en la escuela secundaria ciclo superior y su influencia en el primer año universitario: perspectivas docentes y efectos de la pandemia

dos APRENDER 2022. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/06/\\_resultados\\_a\\_nivel\\_nacional\\_aprender\\_2022\\_en\\_nivel\\_secundario\\_\\_secretaria\\_de\\_informacion\\_y\\_evaluacion\\_educativa.pptx\\_1.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/06/_resultados_a_nivel_nacional_aprender_2022_en_nivel_secundario__secretaria_de_informacion_y_evaluacion_educativa.pptx_1.pdf)

Ministerio de Educación Argentina. Secretaria de Evaluación e Información Educativa Resultados PISA 2022.

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/evaluacion-pisa>

Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. Orlando, VA: Academic Press.



## **Democratización de la educación secundaria: Análisis de Experiencias Juveniles en torno a la secundaria obligatoria en la ciudad de Salta – Argentina<sup>1</sup>**

### **Democratization of Secondary Education: Analysis of Youth Experiences around Compulsory Secondary Education in the City of Salta – Argentina**

Agustina M. Corica<sup>2</sup>

Josefina L. Ruiz<sup>3</sup>

Analía E. Otero<sup>4</sup>

#### **Resumen**

Luego de la ampliación de la obligatoriedad de la educación en Argentina se da inicio a un proceso de democratización de la escuela secundaria, el establecimiento de la misma le asignó la responsabilidad al Estado de garantizar en términos materiales el acceso, permanencia y terminalidad de la educación obligatoria. Hecho que a su vez implicó necesariamente, la apertura de las instituciones escolares a sectores de la población que, dadas las características del nivel se encontraban excluidos. A lo largo del presente trabajo se sostiene que para poder identificar la forma en la que operaron los procesos de democratización de la escuela secundaria, se hace necesario tomar como dimensión de análisis la experiencia democrática de los sujetos que se encuentran implicados en ella, en este caso en particular, las/os jóvenes. Para esto, con el objetivo de indagar en torno a cómo atravesó la secundaria obligatoria en la realidad y cotidianeidad escolar de las y los jóvenes, a lo largo del presente trabajo se analizan las trayectorias educativas de las/os jóvenes y su relación con el acceso a políticas socioeducativas, como así también se indaga en torno a los sentidos y valoraciones atribuidos a la escuela secundaria. Dichos datos pertenecen a primeros hallazgos de una investigación en curso, un estudio longitudinal de seguimiento panel serán analizados mediante el lente de la gramática de la juventud (Bendit y Miranda, 2017), enfoque que permitirá indagar tanto los espacios que contextualizan y determinan las experiencias juveniles en la secundaria obligatoria, como además analizar las formas de acción (agencia) de estos jóvenes sobre estas estructuras y determinaciones.

**Palabras claves:** escuela secundaria; juventudes; democratización; gramática de juventud

### **Abstract**

Following the extension of compulsory education in Argentina, a process of democratization of secondary school began. The establishment of this school assigned the responsibility to the State of guaranteeing in material terms the access, permanence and completion of compulsory education. This fact necessarily implied the opening of educational institutions to sectors of the population that, given the characteristics of the level, were excluded. Throughout this work it is argued that in order to identify the way in which the processes of democratization of secondary school operated, it is necessary to take as a dimension of analysis the democratic experience of the subjects who are involved in it, in this particular case, young people. To this end, and with the aim of investigating how compulsory secondary education impacted the reality and everyday life of young people at school, this paper analyses the educational trajectories of young people and their relationship with access to socio-educational policies, as well as investigating the meanings and values attributed to secondary school. These data are the first findings of an ongoing research, a longitudinal panel follow-up study (Miranda and Corica, 2018) that will be analysed through the lens of the grammar of youth (Bendit and Miranda, 2017), an approach that will allow us to investigate both the spaces that contextualise and determine youth experiences in compulsory secondary education, as well as to analyse the forms of action (agency) of these young people on these structures and determinations.

**Keywords:** Secondary School; Youth; Democratization; Youth Grammar

Fecha de recepción: 2024-10-02

Fecha de evaluación: 2024-11-05

Fecha de evaluación: 2024-12-18

Fecha de aceptación: 2025-03-14

## Introducción

Argentina inició la segunda década del siglo XXI con una nueva ley de educación (LEN - Ley de Educación Nacional N°26206) y con la ampliación de obligatoriedad hasta el nivel medio, sumándose así a una larga lista de países que en distintos niveles y según sus diferentes características económicas y sociales, ofrecían actividades a las/os jóvenes que se relacionaban de forma mayoritaria con el paso por dicho nivel del sistema educativo. Este hecho permite identificar como durante los primeros años que transcurrieron en el nuevo milenio, la educación se fue convirtiendo no sólo en un factor de gran importancia en términos de sociabilidad, formación, acceso al empleo, ciudadanía (incluyendo su participación social, cultural y política) y construcción de las identidades juveniles, sino también, en una pieza clave desde donde se pensaba a la política pública dirigida a la juventud (Bendit, 2015).

En este contexto, y como consecuencia de la obligatoriedad, el acceso a la educación secundaria se convirtió en una condición necesaria para el acceso a puestos laborales dentro del circuito formal del mundo del trabajo y en consecuencia dentro de circuitos en donde los sujetos cuenten con mayor seguridad social, dado que quienes se incorporan de forma temprana al mundo laboral, sin una suficiente calificación educativa, en términos formales, son los más afectados por las permanentes fluctuaciones del mercado laboral, expuestos así a la desocupación prolongada y exclusión social.

Así, la educación formal fue adquiriendo a lo largo de los años una extraordinaria importancia, en donde la lucha por la obtención de mayores logros educativos y titulaciones académicas se fue masificado e intensificado enormemente.

Numerosos trabajos dan cuenta de que estos avances en el reconocimiento de la educación como derecho y consecuente apertura de las escuelas del nivel medio debieron convivir con problemáticas como repitencia, sobreedad, desvinculación y abandono, problemáticas que, dada su presencia a lo largo de la historia de la escuela secundaria, pueden ser interpretadas como estructurales y que de alguna manera dan cuenta de que lo que sucedió post LEN fue en términos de Saraví (2015) una “inclusión desigual”. El autor sostiene que, a pesar de las reformas y avances, las desigualdades educativas se tornan persistentes.

De esta manera, si bien se reconoce que la expansión del sistema educativo no necesariamente significó que los factores y procesos detrás de la exclusión de los menos favorecidos, hayan sido resueltos per se (Saraví, 2015). Es importante reconocer que, luego de la sanción de la LEN inicia un proceso de democratización de la escuela secundaria en los términos desarrollados por Iazzetta (2013) en tanto el reconocimiento/establecimiento de la obligatoriedad le asigna la responsabilidad al Estado de garantizar en términos materiales el acceso, permanencia y finalización/terminalidad de la misma, lo cual a su vez implicó necesariamente, al menos

en términos normativos y discursivos, la apertura de las instituciones escolares a sectores de la población que, dadas las características del nivel se encontraban excluidos del mismo.

Ahora bien, dadas las complejidades estructurales e institucionales en las que se puso en acción la secundaria obligatoria y que la misma debió convivir con constantes fluctuaciones en las tasas de abandono, a lo largo del presente trabajo, se reconoce que para poder ampliar y profundizar el conocimiento en torno a la forma en la que operaron los procesos de democratización de la escuela secundaria, se hace necesario incorporar como dimensión de análisis la experiencia democrática de los/as sujetos. Hecho que es posible de conocer mediante lo que las autoras Feldeber y Gluz (2019) denominan como “la praxis de los sujetos sociales”, es decir, en este caso la experiencia social e institucional en la secundaria obligatoria de jóvenes estudiantes en edades teóricas de asistir al nivel medio, se puede analizar a partir de los gustos y/o sentidos que le otorgan al espacio escolar, tanto individual como colectivamente.

Para esto, se realiza una lectura de las experiencias escolares de las/os jóvenes a través del concepto de la gramática de la juventud (Bendit y Miranda, 2017) enfoque que habilita en el análisis poder contemplar tanto los espacios que contextualizan y determinan las experiencias juveniles en la secundaria obligatoria, como además las formas de acción (agencia) de las/os jóvenes sobre estas estructuras y determinaciones.

El concepto gramática de la juventud habilita el análisis del actuar de las/os jóvenes como ciudadanos con derecho<sup>5</sup>, como individuos y como grupo social sobre las estructuras institucionales. En el caso particular del presente trabajo, la escuela secundaria, acciones que a su vez surgen a modo de estrategias de acción para responder a los desafíos que les va presentando la sociedad y través de los cuales las/os jóvenes van reproduciendo, reconstruyendo o cambiando los valores que la sociedad adulta les propone.

Para esto, se recurre al análisis de los resultados preliminares de un proyecto en curso. El mismo tiene por título, Proyecto PICT 2019-03906, “El abandono escolar en la escuela secundaria: una investigación sobre los entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes<sup>6</sup> de escuela secundaria”, un estudio longitudinal de seguimiento panel que se desarrolla entre los años 2021 y 2024, la continuidad a través del proyecto “Trayectorias de jóvenes en la educación secundaria en el período post -pandemia COVID 19: eventos, experiencias e interrupciones”, PIP proyecto número 11220210100 548CO, periodo 2022-2024 y que complementa al proyecto “Un estudio sobre los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria en el Gran Buenos Aires”, periodo 2023-2025 -USAL, en el que participan jóvenes de entre 15 y 17 años de edad. Se

trata de un trabajo de investigación financiado por el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT) y llevado adelante por el Programa Juventud de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - sede Argentina.

Finalmente, el artículo se estructura de la siguiente manera:

En un primer momento se presenta un estado de situación en términos estadísticos de la escuela secundaria argentina en general y salteña en particular, prestando atención específicamente a las fluctuaciones de los últimos cinco años de las tasas de abandono interanual a nivel país y en la ciudad de Salta. En un segundo lugar, se presenta una sistematización de las políticas destinadas al sostenimiento y acompañamiento de la secundaria obligatoria, para ello, se clasificaron aquellas medidas de transferencia directa e indirecta de ingresos económicos y aquellas medidas destinadas al sostenimiento en términos pedagógicos de las trayectorias educativas.

En tercer lugar, se desarrolla un breve análisis sobre los procesos de democratización de la escuela secundaria, el mismo se realiza mediante lo desarrollado por Lazetta (2013) y focalizando en la experiencia de las/os jóvenes en la escuela secundaria, hecho para lo que se utiliza el enfoque de la gramática de la juventud (Bendit y Miranda, 2017).

Por último, se sintetizan ejes centrales y datos relevantes para seguir pensando en el diseño de las políticas educativas a fin de garantizar la finalización de la escuela secundaria.

### **Crecimiento sostenido de la matrícula en el nivel medio y fenómeno de abandono escolar**

A partir de la lectura de Acosta (2023) es posible reconocer que en el transcurso de la primera mitad del siglo XX<sup>7</sup> la matrícula del nivel medio del sistema educativo argentino, en el largo plazo, creció a un ritmo promedio del 5,9% anual, es decir, se duplica cada diez años. Es necesario considerar que dicho movimiento ascendente se desarrolló, por un lado, en el marco de una combinación de tres grandes factores. En primer lugar, de una expansión de la cobertura, en segundo de un crecimiento demográfico, el cual resulta más intenso en las primeras décadas del siglo y, finalmente, en tercer lugar, a la universalización de la escuela primaria cuyos orígenes se remontan hacia finales del siglo XIX, es decir a la consolidación del Estado Nacional Argentino, y a la construcción del sistema de educación público (Kessler y Assusa, 2020). Por otro lado, diversos autores reconocen que dicho crecimiento sucedió en paralelo a la presencia del desgranamiento de la matrícula, hecho que dado su sostenimiento a lo largo de los años se convirtió en una problemática estructural del nivel. En este sentido, Acosta (2023) reconoce que, si bien la pérdida de matrícula era más alta en las décadas fundacionales del nivel secundario, hacia principios del

siglo XX, en términos generales el abandono escolar rondaba el 45% cifra que se mantuvo hasta incluso la década del '70.

Hacia la segunda mitad del siglo XX, en línea a lo desarrollado y en paralelo al desgranamiento remarcado, es posible identificar un crecimiento sostenido de la matrícula de la escuela secundaria, crecimiento que si bien tuvo un cese durante el período dictatorial, vivió un despegue general de la tasa de cobertura en la década de 1980 durante el retorno a la democracia, período histórico en el que la escuela en general y el nivel secundario en particular tuvieron un rol protagónico en la agenda pública argentina (Kessler y Assusa, 2020).

Si bien la década del '90 se caracteriza por el desmantelamiento de muchas funciones de regulación e intervención estatal y la desestructuración del entramado social vigente para la época (Kessler y Assusa, 2020), la escuela secundaria lejos de retroceder avanzó significativamente. En este sentido, es en el marco de la reforma educativa del año 1993 con la Ley de Educación Federal n° 24195<sup>8</sup> la cobertura educativa del nivel continuó expandiéndose. Hecho que se refleja en las tasas netas de escolarización de ese período; mientras para el año 1993 la tasa era del 52,7%, en 2003 ascendió al 85,7% (Nobile, 2016).

Es importante destacar que este movimiento ascendente sucedió en un contexto político, social y económicos que a nivel nacional se caracterizó por la descomposición del mundo del trabajo, el empobrecimiento generalizado y el desfinanciamiento educativo, hecho que hizo que las escuelas representaran el último ámbito de presencia del Estado y debieran cumplir funciones sociales para las cuales no estaba preparada (Filmus, 2024), situación que le valió su lugar en términos pedagógicos, e implicó un profundo trastocamiento de la organización y la dinámica del espacio escolar (Corica y Merbilhaá, 2018; Kessler y Assusa, 2020).

En este contexto, luego del estallido político, social y económico sucedido en el 2001, Argentina atravesó un período de cierta bonanza económica hecho que, al menos en términos normativos y discursivos, estuvo acompañado por una decisión política de reposicionar al Estado como eje central en la actividad social, económica, educativa y cultural argentina (Maturo, Bocchio y Miranda, 2020). Así, en función de las características del contexto, el presupuesto educativo, a través de la Ley N° 26075, acompañó el ritmo de crecimiento del PBI (Kessler y Assusa, 2020), hecho que a su vez estuvo acompañado con un nuevo proceso de reforma educativa que inició hacia el año 2005 con un período de consulta a miembros de la comunidad educativa y que concluyó en el año 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26206, normativa que establecía la reestructuración del sistema educativo y extendía la obligatoriedad hasta la escuela secundaria.

De esta manera, si bien la obligatoriedad del nivel y la demanda social por la escuela secundaria produjeron un proceso de masificación en el acceso<sup>9</sup>, por otro

lado, dicho fenómeno convivió con la presencia de viejas problemáticas del nivel como repitencia, sobreedad y finalmente desgranamiento de la matrícula.

Para el 2018, a poco más de una década de la ampliación de la obligatoriedad y de la reestructuración del sistema educativo argentino<sup>10</sup>, en un contexto identificado por Feldfeber y Gluz (2019) como de “restauración conservadora”<sup>11</sup>, la cifra de abandono interanual en todo el país era de un 8,73%. Si bien tal como se observa en el Gráfico N°1 “tasa de abandono interanual – Total país” para los años que transcurrieron luego descendió, dicho movimiento debe ser leído teniendo en cuenta la pandemia, evento que transcurre durante el 2020 – 2021. Este período coincide con la baja de más de 4 puntos en la tasa y que puede ser analizado a la luz de las particularidades que asumieron las tareas de las instituciones escolares hecho que se puede observar en los “procesos de evaluación y continuidad pedagógica” de la resolución del CFE N°363/20.

Las particularidades del sistema educativo durante la pandemia influyeron en la disminución de la tasa de abandono en 2020. Sin embargo, en el siguiente año se observó un aumento de aproximadamente 3,2 puntos.

### Gráfico 1

*Tasa de abandono interanual – Total País*



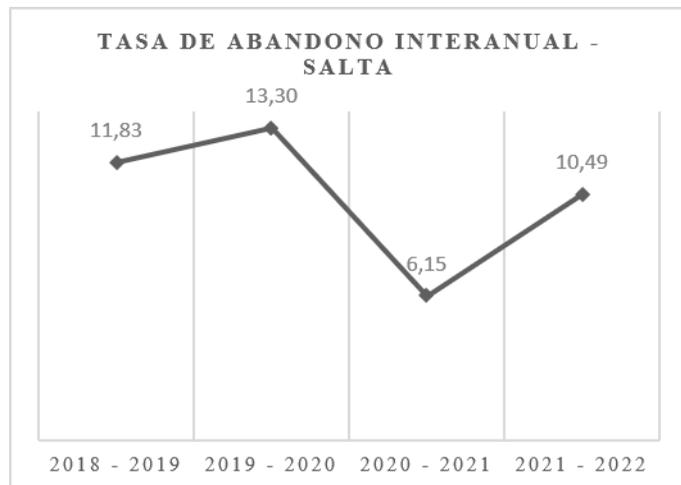
*Nota:* Elaboración propia. Fuente “Tasas de eficiencia interna 2018/2022 por nivel y año de estudio según estructura educativa provincial” [Secretaría de Investigación y Estadística Educativa](#)

Salta, por su parte, es una de las jurisdicciones cuyas cifras de abandono interanual se encuentran entre las más altas a nivel nacional, de esta manera, tal y como se puede observar en el Gráfico N°2 “Tasa de Abandono Interanual – Salta”, para el año 2018 la jurisdicción tenía un 11,83% de abandono interanual, lo cual significaba que se encontraba casi 3 puntos arriba del promedio del total país. Para el año 2020 se puede observar la presencia del fenómeno mencionado y descrito en el párrafo anterior. Es decir, si bien hay una notable baja en la tasa de abandono, la misma debe ser leída en el marco de la pandemia y que las particularidades en el funcionamiento del sistema educativo tanto a nivel nacional fueron acompañadas por la jurisdicción a través de la Res. Provincial N°009/20. Dado que el período 2020 – 2021 era considerado como una unidad pedagógica las/os estudiantes pasaron al curso siguiente bajo la denominación de “promociones acompañadas”<sup>12</sup>.

De esta manera, la suba de casi 4 puntos en el período 2021 – 2022 puede ser interpretada en línea al análisis que sirvió para comprender lo que sucedía a nivel nacional. Esto es que en la medida que se volvió a la presencialidad la misma volvió a las escuelas y trajo consigo las dificultades sin resolver que ya se tenían décadas atrás.

## Gráfico N°2

“Tasa de Abandono Interanual – Salta”



*Nota:* Elaboración propia. Fuente “Tasas de eficiencia interna 2018/2022 por nivel y año de estudio según estructura educativa provincial” [Secretaría de Investigación y Estadística Educativa](#)

Los datos aquí descritos dan cuenta de la necesidad de volver la mirada y la atención a la problemática de abandono escolar cuya presencia en la historia del nivel da cuenta de su transversalidad y trascendencia en la historia de la educación secundaria. Sobre este punto, es importante reconocer que el período histórico que abarca la sistematización de datos se encuentra compuesto por dos gestiones diferentes cuyos discursos y sentidos que le otorgan a la educación va a variar según el gobierno, y por un evento que trascendió al campo educativo y que atravesó la historia de la humanidad, como lo fue la pandemia.

Finalmente, como primera línea de análisis sobre los datos estadísticos expuestos se puede identificar que los mismos dan cuenta de lo que Saraví denominó como “inclusión desigual”, el autor sostiene que, a pesar de las reformas y avances, las desigualdades educativas se tornan persistentes. De esta manera, la expansión del sistema educativo no necesariamente significó que los factores y procesos detrás de la exclusión de los menos favorecidos, hayan sido resueltos per se (Saraví, 2015). Así si bien, luego de la sanción de la LEN se inició un proceso de democratización en el acceso a la escuela secundaria, incluso para sectores de la población que históricamente habían sido excluidos del nivel, esta democratización encerró profundas desigualdades que se manifestaron en forma de desventaja, las cuales lejos de desaparecer fueron trasladadas o incorporadas a la escuela (Saraví, 2015), atravesando las trayectorias escolares de la/os jóvenes.

### **Políticas Educativas destinadas al acompañamiento de las trayectorias educativas 2018 - 2023**

El siglo XX cerró con la educación básica en Argentina y toda la región latinoamericana prácticamente universalizada. Si bien los procesos fueron dispares según las realidades políticas, económicas, sociales y culturales de cada país, durante los primeros años que transcurrieron en el siglo XXI en distintos niveles y según las características económicas y sociales de los países latinoamericanos, cada uno de éstos avanzó en la consolidación de la obligatoriedad de la escuela secundaria (Kessler y Assusa, 2020).

Sobre este punto Kessler y Assusa (2020), reconocen que, si bien hubo distintos grados de avance, la ampliación de la obligatoriedad no sólo fue transversal a toda la región, sino que implicó el reconocimiento oficial de una demanda social de ampliación de la escuela secundaria a todos los sectores de la sociedad. Esto trastocó los parámetros desde donde se evaluaba a la política educativa en la sociedad. De este modo, así como a finales del siglo XX parecía socialmente inaceptable que una niña o un niño no tuviese garantizado su derecho a la educación de nivel primario. Durante las primeras décadas del siglo XXI, en gran parte de los países y sectores sociales y políticos de la región latinoamericana, existe un sólido consenso que

expande la misma expectativa para niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el nivel medio (Kessler y Assusa, 2020).

En Argentina, dadas las características estructurales del nivel y del movimiento de la matrícula, luego de la sanción de la LEN y la extensión de la obligatoriedad, se diseñaron un conjunto de políticas cuyos propósitos principales eran, en primer lugar, garantizar el acceso a la secundaria obligatoria y, en segundo lugar, generar las condiciones para que las/os jóvenes en edad escolar puedan acceder, permanecer y egresar del nivel, acciones que son interpretadas como “avances en el marco de la obligatoriedad” (SITEAL, 2020).

En línea a lo desarrollado y focalizando en el escenario local, a lo largo del presente apartado se hace una sistematización de las políticas<sup>13</sup> destinadas al acompañamiento de las trayectorias escolares que fueron sancionadas durante los últimos cinco años, esto es 2018 - 2023. Se trata de un recorrido por las medidas puestas en acción tanto a nivel nacional como jurisdiccional para avanzar y acompañar en el ejercicio pleno del acceso al derecho de la educación.

En este sentido, dado que durante las primeras décadas del S. XXI transcurrieron en un contexto en el que la creciente complejidad de la condición juvenil había generado una mayor necesidad de producir transferencias de recursos por parte del Estado para el sostenimiento de la condición juvenil contemporánea, en general, y de la escolarización en el nivel medio en particular (Bendit y Miranda, 2013). En primer lugar, se describirán las políticas de transferencia directa e indirecta de incentivos económicos que tienen como propósito generar las condiciones materiales para garantizar la obligatoriedad del nivel medio.

A su vez, a partir del reconocimiento de que la organización de la escuela secundaria, cuya matriz organizacional (tradicionalmente) responde a procesos de homogeneización de las trayectorias escolares (Corica, Vicente y Otero, 2022) también se identifican las políticas de acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias en términos pedagógicos. Las mismas, se encuentran ejecutadas a través de propuestas de acompañamiento pedagógico mediante el armado de proyectos integrados que implican la redefinición de actividades por espacio curricular. La organización y sistematización de la búsqueda se hizo mediante las siguientes categorías de análisis (Magnoli y Ruiz, 2024):

- Políticas destinadas a las contribuciones monetarias e incentivos para sostener la finalización de los estudios (becas municipales y provinciales, boleto estudiantil): Se trata de contribuciones económicas dirigidas a jóvenes pertenecientes a sectores vulnerables, de bajos recursos socioeconómicos, que tienen como propósito garantizar la permanencia y finalización de la educación obligatoria, como así también generar las condiciones para el acceso y permanencia en el nivel superior.
- Políticas de fortalecimiento pedagógico: Se trata de programas que tienen

como propósito generar acompañamiento, mediante proyectos integrados, en distintas áreas de la caja curricular de los niveles primario y secundario.

Importa aclarar, en este punto, que la selección y descripción de las políticas expuestas a lo largo del presente apartado son aquellas pensadas para acompañar trayectos dentro de las modalidades clásicas de la estructura escolar. Es decir, que no suponen la creación de circuitos institucionales paralelos o complementarias de la educación común (por ejemplo, las históricas propuestas específicas para jóvenes y población adulta, la educación intercultural bilingüe o la educación hospitalaria) (SITEAL, 2020).

### **Políticas destinadas a realizar contribuciones monetarias e incentivos para sostener la finalización de la secundaria obligatoria. (Políticas de transferencias directa e indirecta de ingresos)**

Luego de la sanción de la LEN, a nivel nacional se registra la puesta en acción de un conjunto de medidas que, de manera directa e indirecta, tuvieron como propósito contribuir a la ampliación de oportunidades y posibilidades de acceso, permanencia y terminalidad de la educación obligatoria. Dentro del conjunto de estas políticas se destacan, en este apartado, las que se apoyan en la transferencia directa de recursos financieros hacia las familias y/o los estudiantes, es decir, todas aquellas medidas que se encuentren asociadas a la inclusión educativa de jóvenes de sectores vulnerables.

De esta manera, tal y como se puede observar en la Tabla N°3. “Transferencia directa e indirecta de ingresos”, a nivel nacional se destaca la presencia de la Asignación Universal por Hijo – AUH<sup>14</sup> y PROGRESAR<sup>15</sup>, medidas cuyo diseño y posterior puesta en acción se produjeron en el marco de la LEN y tuvieron el propósito de servir como estrategia en la búsqueda de universalizar el acceso a la educación obligatoria.

**Tabla N°3**

*“Transferencia directa o indirecta de ingresos”*

<b>Jurisdicción</b>	<b>Política/ Programa</b>
Todo el País - Nacional	AUH PROGRESAR EGRESAR
Ciudad de Salta	BECAS MUNICIPALES BOLETO ESTUDIANTIL

*Nota:* Elaboración propia. (Decreto N° 1602/09; Decreto N°84/2014; 857/2021, Boletín Oficial, EGRESAR; Decreto provincial N°2574/14 – Salta)

Mientras la AUH tenía como población destino niñas, niños y adolescentes que se encontraban en edades teóricas de ingreso a la educación obligatoria, PROGRESAR en sus inicios se encontraba destinado a jóvenes de entre 18 a 24 años de edad que se encontraban terminando la educación obligatoria y/o cursando una carrera en el nivel superior (Otero,2020), criterio que, luego de una serie de modificaciones que atravesó la medida, se extendió e incluyó a jóvenes de 16 años que se encuentren cursando la educación obligatoria y jóvenes de 30 años de edad que estén en un estado avanzado de la educación superior (Decreto 857/2021).

EGRESAR es la más reciente de las políticas mencionadas, si bien se trata de una política de transferencia directa también podría ser identificada como una política de acompañamiento a jóvenes, ya que la misma si bien es una beca dirigida a jóvenes en edades teóricas de egreso y hasta los veinticinco (25) años inclusive que hayan terminado la educación obligatoria pero que tengan materias previas por rendir también se trata de un plan que tiene como propósito generar las condiciones en términos pedagógicos<sup>16</sup> para garantizar la terminalidad del mismo.

A nivel jurisdiccional, específicamente en la ciudad de Salta capital lugar en el que se sitúa el trabajo de indagación, se identifican dos líneas de acción. Una de transferencia directa, esta es la beca municipal, medida que como dice su título sólo está en vigencia en el municipio de la ciudad de Salta y se encuentra destinada a estudiantes de la educación obligatoria que cuenten con un promedio mayor a ocho (8). La otra política identificada es de transferencia indirecta, se trata del pase libre en el boleto estudiantil, medida que surge en el año 2014 mediante el Decreto provincial N°2574/14 y que con el correr del tiempo fue atravesando una serie de modificaciones sobre todo en torno a la reducción de viajes disponibles por días hábiles del mes.

Es importante aclarar que las medidas mencionadas se pusieron en acción en paralelo a la implementación de las políticas y programas nacionales que ya fueron desarrollados.

### **Políticas de fortalecimiento pedagógico (Acompañamiento a las trayectorias escolares)**

Como se menciona en la descripción de las categorías hacia el comienzo del presente apartado, las Políticas de fortalecimiento pedagógico hacen referencia a programas que tienen como propósito generar acompañamiento en las trayectorias escolares de jóvenes que son estudiantes, mediante proyectos integrados<sup>17</sup>.

En este sentido, tal y como se puede observar en la tabla N°4 “Acompañamiento a las trayectorias escolares” los lineamientos políticos que se encuentran destinados al acompañamiento de las trayectorias escolares de jóvenes estudiantes del nivel medio son el programa ***Volvé a la escuela, Acompañar y Aprender más*** (medida

que es el resultado de la transformación del programa **Volvé a la escuela**), importa destacar que, como se menciona en la tabla, a nivel jurisdiccional Salta no cuenta con acciones que formen parte de la órbita provincial.

**Tabla N°4**

*“Políticas de Acompañamiento a las trayectorias escolares”*

Jurisdicción	Política/ Programa
Todo el País	VOLVÉ A LA ESCUELA ACOMPañAR APRENDER MÁS

*Nota:* Elaboración propia (Res. CFE 3027/2021; Res. CFE N°369/2020; Res. N°423/2022)

En este sentido, de las medidas que forman parte de las estrategias desarrolladas por el Estado nacional para garantizar el acceso a la educación obligatoria se mencionó en primer lugar al programa **Volvé a la escuela**<sup>18</sup>, creado mediante la resolución 3027/2021, la medida tenía como propósito recuperar la vinculación de las niñas, niños, jóvenes y adultos de escuelas públicas que hayan visto interrumpido el vínculo de manera total o parcial durante o previo a la pandemia. El programa preveía la puesta en acción de estrategias de fortalecimiento de los procesos de enseñanza y de los procesos de aprendizaje en áreas específicas como son: matemática y lengua y literatura.

Debido a que se trata de una medida implementada a nivel nacional, con el objetivo de sostener y acompañar la revinculación efectiva de las y los estudiantes, hecho que se debía desarrollar teniendo en cuenta las particularidades del contexto, se preveía que el desarrollo de las diversas acciones de revinculación se hagan por jurisdicción y mediante la disposición del Programa **ACOMPañAR** (Resolución CFE N°369/2020).

En la provincia de Salta, el programa en línea a lo que dispone la resolución que le da origen, funcionó en las diferentes unidades educativas mediante la ejecución de dos líneas de acción, mientras un lado, funcionó a través de jornada extendida, por otro lado, a través de acompañar: puentes de igualdad.

**ACOMPañAR**, por su parte, es un programa que consiste en la búsqueda de jóvenes que hayan interrumpido su asistencia a clases para revincularlos con la institución. En este sentido, las líneas prioritarias del mismo se articulaban con el programa de becas PROGRESAR, y comedores socioeducativos. Con el objetivo de generar puentes entre la comunidad y las instituciones escolares, el programa preveía el armado de equipos conformados por trabajadores sociales y psicopedag

gogos que conformaban gabinetes para la búsqueda, incorporación y contención de les estudiantes en las escuelas.

Finalmente, **Aprender más**, es una medida que surge en el año 2022 con el propósito de dar continuidad al trabajo desarrollado en el marco del programa **Volvé a la escuela**. En este sentido, a través de la resolución N°423/2022 se habilitaba la creación de espacios educativos (dentro de las escuelas) para la intensificación de los aprendizajes sobre contenidos curriculares para quienes así lo requieran.

Ahora bien, es importante destacar que el período bajo análisis se encuentra atravesado por dos gestiones diferentes, hecho que si bien dada las características partidarias de los respectivos gobiernos hizo que haya ciertas rupturas en términos discursivos<sup>19</sup> sobre el sentido que se le asignaba a la política educativa, también se mantuvieron ciertas continuidades en medidas concretas destinadas al acompañamiento de las trayectorias educativas de jóvenes estudiantes del nivel medio.

En este sentido, es importante aclarar que no hay una linealidad entre las rupturas y continuidades del período mencionado, esto se puede observar en el hecho de que si bien oficialmente hubo políticas que tuvieron cierta continuidad, dicha permanencia se hizo mediante la modificación en puntos sustanciales en las orientaciones de la política en cuestión. Un ejemplo claro de esto es lo que sucedió con una de las políticas de transferencia de ingreso, PROGRESAR<sup>20</sup>, y si bien con el avance de las investigaciones sobre la desigualdad educativa, el debate acerca de las posibilidades reales de egreso de las y los jóvenes ha dado cuenta que el acceso real tiene otros nodos que desovillar que no se agotan meramente en el aspecto económico (Corica, Merbilhaá y Otero, 2023), en un contexto caracterizado por el crecimiento de la pobreza y el desempleo, como lo fue el contexto argentino durante el 2018, este tipo de medidas se volvía fundamental para el sostenimiento y acompañamiento de las trayectorias educativas de les jóvenes.

En cuanto a las políticas de “fortalecimiento pedagógico” si bien previo a la pandemia el trabajo en educación se desarrollaba en el marco de lo establecido por el “Plan estratégico, argentina enseña y aprende” documento que establecía como eje transversal la planificación e implementación de políticas pedagógicas contextualizadas entendiendo a las mismas como “estrategias educativas y socioeducativas orientadas a promover la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento y así reducir las brechas existentes en el cumplimiento del derecho a la educación” (Plan estratégico Res. N°285/16p. 24), el foco durante este periodo estuvo puesto en las políticas de formación y desarrollo profesional de les docentes, hecho que se llevó a cabo mediante la ejecución de líneas de acción gestionadas por el INFoD (Instituto Nacional de Formación Docente), razón por la cual no se identifican acciones directas destinadas a estudiantes del nivel medio, más allá del plan “finalización de estudios primarios y secundarios para jóvenes y adultos - FINES” medida que

no ha sido incorporada a la sistematización dado que se trata de una política cuya población destino eran jóvenes y adultos que se encuentren por fuera de las edades teóricas de asistir al nivel.

Ya hacia el 2021, durante la pandemia y post pandemia se comienzan a diagramar una serie de intervenciones que tenían como propósito acompañar las diferentes trayectorias educativas (Corica, Merbilhaá y Otero, 2023), sobre todo aquellas trayectorias que incluían experiencias de interrupción en el nivel medio. En este sentido, mientras las acciones desarrolladas hasta el 2021 se encontraban enmarcadas en el plan estratégico argentina enseña y aprende, hacia el 2022 las acciones desarrolladas en educación se llevaron a cabo en el marco de los “Lineamientos Estratégicos para la República Argentina 2022-2027 por una Educación Justa, Democrática y de Calidad<sup>21</sup>”. En dicho plan se establecían las bases para la política educativa argentina y en el que se identificaban como desafíos del nivel medio: 1) Mejorar la permanencia en la escuela secundaria y 2) Mejorar los porcentajes de graduación en el nivel secundario, desafíos para los que se pensaron las siguientes estrategias “Generar sistemas de alerta temprana de ausentismo escolar y estrategias de acompañamiento para asegurar la continuidad de la trayectoria escolar” y “Ofrecer recursos educativos y materiales que favorezcan el egreso de los y las estudiantes del nivel secundario” ([Res. 423/22](#)).

Si bien, los desafíos remarcados en el documento dan cuenta, en primer lugar, de la consolidación de la obligatoriedad de la escuela secundaria como derecho adquirido, y, en segundo lugar, del reconocimiento que los efectos del shock de la pandemia se tradujeron hacia dentro del nivel en una profundización de las desigualdades socio-educativas preexistentes, hecho que acentuó procesos de abandono/desvinculación escolar (Corica, Otero y Magnoli, 2023). Esto no se tradujo en líneas de acción concretas, más allá de las descritas en el presente apartado, lo cual puede ser analizado a la luz de que la planificación de la agenda en política educativa fue pensada en un plazo a cinco años con dos líneas de corte temporal en los años 2025 y 2027 para su evaluación y monitoreo.

## **La Democratización de la Educación Secundaria: Análisis y Perspectivas**

Los procesos hasta aquí descritos, esto es, la ampliación de la obligatoriedad y en su consecuencia el movimiento estadístico de la matrícula significó la apertura de una institución que dadas sus características de origen excluía y expulsaba a quienes no contaban con determinado capital cultural. Este hecho, si bien marca un hito en la democratización en el acceso a la educación, la persistencia de viejas problemáticas del nivel de alguna manera permiten reconocer que aún existen desafíos que atraviesan a la secundaria obligatoria, Saraví (2015) sobre este punto, reconoce que, aunque pueda estar formalmente abierta a todos los estudiantes sin distinción

de clase, aunque se limiten las desventajas apoyando económicamente a los más desfavorecidos, y aunque se permitan algunas excepciones, la escuela en general y la escuela secundaria en particular aún premia y retribuye sobre todo a estudiantes pertenecientes a sectores privilegiados<sup>22</sup>.

De esta manera, si se reconoce que luego de la sanción de la obligatoriedad y a pesar de que a nivel de la política educativa los diferentes gobiernos pensaron, diseñaron y pusieron en acción distintas estrategias en términos de política educativa para sostener y acompañar las trayectorias de las y los jóvenes, la escuela secundaria aún debe convivir con problemas estructurales, como el abandono y desvinculación escolar (Corica, Otero y Magnoli, 2023), de allí nos preguntamos, ¿se puede analizar la ampliación de la obligatoriedad en términos de democratización?, ¿qué significa en términos reales la democratización del acceso a la secundaria obligatoria para les jóvenes en edad escolar?.

Como primera línea de análisis a los interrogantes planteados se tratará de hacer una lectura de la ampliación de la obligatoriedad desde el concepto de democratización. Luego en segundo lugar, para indagar la forma en la que operó dicha ampliación de derecho en la praxis de las/os jóvenes estudiantes de la escuela secundaria en la ciudad de Salta Capital, para esto, se presentan y analizan datos preliminares de una investigación en curso, los mismos hacen foco en el acceso a políticas sociales según las trayectorias educativas de los jóvenes que participan de la investigación y cuestiones vinculadas a opiniones y valoraciones que hacen dichos sujetos de las instituciones educativas.

Diversos autores (O'Donnell, 2008; Tilly, 2010) reconocen que la democratización es un proceso dinámico e incompleto, cuyas características principales radican en su reversibilidad, es decir en la posibilidad que sean interrumpidos. Iazetta (2013), por su parte, reconoce que se trata de un proceso complejo cuyos elementos constitutivos son, el reconocimiento de la ciudadanía como principio rector, entendiendo como tal al reconocimiento de la igualdad inherente a la condición humana de quienes nacen o viven en determinados territorios (Iazetta, 2013) y, el reconocimiento de dicha igualdad mediante la garantía estatal de la materialización y vigencia efectiva de los derechos consagrados (Feldfeber y Gluz, 2019; Iazetta, 2013), en el caso particular del estudio que se desarrolla en el presente trabajo, es decir la educación secundaria. Iazetta (2013) continúa su desarrollo sosteniendo que se trata de un triple proceso expansivo que se manifiesta de la siguiente manera:

- Extendiendo los procedimientos democráticos a áreas e instituciones regidas hasta entonces por otros principios;
- Expandingo derechos y obligaciones a individuos que antes no gozaban de los mismos y
- Abarcando ámbitos e instituciones públicas y privadas que no estaban

abiertas a la participación ciudadana.

Ahora bien, siguiendo esta línea de análisis, es posible reconocer que luego de la sanción de la LEN inicia un proceso de democratización de la escuela secundaria en los términos desarrollados por Iazzetta (2013) en tanto el reconocimiento/establecimiento de la obligatoriedad le asigna la responsabilidad al Estado<sup>23</sup> de garantizar en términos materiales el acceso, permanencia y finalización/terminalidad de la misma, lo cual a su vez implicó necesariamente, al menos en términos normativos y discursivos la apertura de las instituciones escolares a sectores de la población que, dadas las características del nivel se encontraban excluidos del mismo.

A su vez, es importante destacar que la ampliación de la obligatoriedad sucede en un contexto de expansión de derechos y obligaciones hacia la población en edad teórica de asistir a la escuela secundaria que no sólo se desarrolló en el campo educativo. Durante las primeras décadas que transcurrieron en el siglo XXI se sancionaron un conjunto de normativas, Ley N°26061/05 ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, , Ley de educación Nacional N° 26206/06 y la Ley N°26390/08 de prohibición del trabajo infantil y protección del trabajo adolescente, medidas que formaron parte de un paquete de leyes que tenían como propósito promover el desarrollo y la construcción de la ciudadanía para niñas, niños y adolescentes. A su vez, aportaron a la construcción política y civil de dicho sector de la población como sujetos de derecho, ya que, por un lado, garantizaban el reconocimiento legal de los mismos como tal, y por otro, específicamente en el caso de las/os trabajadoras/es de 16 a 18 años desarrollaba un marco de regulación en cuanto a la carga horaria y tipos de actividades a desarrollar, que no generen consecuencias negativas entorno al desarrollo psicosocial (Corica, 2012).

Por lo tanto, si bien se identificaba como espacio de las juventudes las instituciones educativas también se establecieron las bases para que se reconozcan los derechos laborales de este sector de la población al momento de su inserción. Estos hechos supusieron que las orientaciones de las políticas educativas desarrolladas durante los años que transcurrieron post sanción de la Ley de Educación Nacional, específicamente en los años que incluyen el período sobre el que se hace foco, son claras en cuanto al alcance que tenía el derecho del acceso a la educación obligatoria, la responsabilidad pública por la garantía de los mismos.

Ahora bien, si se reconoce que los procesos de democratización incluyen el reconocimiento de la ciudadanía mediante la garantía estatal de la materialización y vigencia efectiva de los derechos consagrados hecho que de alguna manera se puede identificar y reconocer en el repaso por las políticas educativas que se mantuvieron durante el período bajo estudio, esto es 2018-2023 y que queda de manifiesto en las cifras de matriculación de acceso al nivel, para el año 2022, 8 de cada 10 jóvenes de entre 15 y 19 años se encontraban en la escuela secundaria.

Dado que dicha ampliación se sucedió en paralelo a la persistencia de problemáticas como repitencia y abandono que operan como obstáculo tanto en el acceso a los conocimientos que la escuela promete distribuir, como en la posibilidad de acceso a los niveles superiores y que a la vez cristalizan de alguna manera desigualdades sociales más amplias, vale hacerse la siguiente pregunta, ¿de qué manera operó/ opera dicha democratización en las experiencias cotidianas de las/os jóvenes dentro de las instituciones escolares?

En este sentido, se reconoce que para poder identificar la forma en la que operaron los procesos de democratización de la escuela secundaria, se hace necesario incorporar como dimensión de análisis la experiencia democrática de los sujetos que se encuentran implicados en ella, hecho que es posible de conocer mediante lo que las autoras Feldeber y Gluz (2019) denominan como “la praxis de los sujetos sociales”, en el caso particular del presente trabajo, la experiencia social e institucional en la secundaria obligatoria de actores que conforman la realidad educativa, esto es jóvenes estudiantes en edades teóricas de asistir al nivel medio, dicha lectura es posible de hacer teniendo en cuenta tanto sus acciones individuales como colectivas en dicho contexto.

Para esto, se tratará de hacer una lectura de las experiencias escolares de los jóvenes a través del concepto de gramática de la juventud (Miranda y Bendit, 2017), que permitirá indagar tanto los espacios que contextualizan y determinan las experiencias juveniles en la secundaria obligatoria, como además analizar las formas de acción (agencia) de las/os jóvenes sobre estas estructuras y determinaciones.

Así el enfoque utilizado habilita, por un lado, el análisis de los rupturas, continuidades y mutaciones que atravesaron a la escuela secundaria como resultado del ingreso de un sujeto que hacía principios del 2000 podía ser interpretado como “sujeto nuevo o ajeno” pero que en la actualidad a casi veinte años de la sanción de la obligatoriedad es recordatorio de las falencias de un sistema que nunca supo o pudo incorporarlos. Y por otro el análisis del actuar de los jóvenes como ciudadanos con derecho, como individuos y como grupo social sobre esas estructuras institucionales, acciones que a su vez surgen a modo de estrategias de acción para responder a los desafíos que les va presentando la sociedad y través de los cuales los jóvenes van reproduciendo, reconstruyendo o cambiando los valores que la sociedad adulta les propone.

### **Abordaje metodológico**

A lo largo del presente artículo, el análisis de datos se hace sobre resultados preliminares de línea de investigación que se viene desarrollando desde el equipo, específicamente surge de los siguientes proyectos, ellos son: el Proyecto PICT 2019-03906, “El abandono escolar en la escuela secundaria: una investigación sobre los

entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria”. Se trata de un trabajo de investigación financiado por el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCYT) y llevado adelante por el Programa Juventud de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - sede Argentina<sup>24</sup>, cuyo proyecto continua a través del proyecto “Trayectorias de jóvenes en la educación secundaria en el período post -pandemia COVID 19: eventos, experiencias e interrupciones”, PIP proyecto número 11220210100 548CO, periodo 2022-2024 y el complemento al proyecto “Un estudio sobre los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria en el Gran Buenos Aires”, periodo 2023-2025 –USAL. Si bien del proyecto de investigación participan las jurisdicciones de: Conurbano Bonaerense, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Río Cuarto y la ciudad de Salta Capital, para el presente trabajo sólo se presentarán datos pertenecientes a la jurisdicción Salta Capital.

La investigación tiene un abordaje longitudinal de seguimiento de panel que se desarrolló entre los años 2022 y 2024, la estrategia metodológica adoptada en esta instancia del proceso investigativo es la técnica de follow up/ seguimiento hacia adelante, es decir se trata de un trabajo que suponen la aplicación del mismo dispositivo de recolección de datos a los mismos individuos en momentos diferentes del tiempo (Miranda y Corica, 2018). Se trata de una investigación del tipo cuantitativa, en donde el instrumento para la obtención de datos fue un cuestionario auto-administrado aplicado a estudiantes que estaban cursando en la mitad del secundario, esto es jóvenes de entre 15 y 17 años de edad.

Para ello, se hizo una selección de escuelas focalizándose en los sectores más vulnerables es decir el segmento educativo donde estadísticamente se daban las mayores tasas de deserción y repitencia escolar. En este sentido, como criterio de selección se considero que sean de zonas urbanas y semi-urbanas y que asistiesen jóvenes de sectores medios, medios bajos y bajos conformándose en 16 establecimientos educativos en su totalidad. Cabe aclarar que en el presente artículo el análisis se centro en las escuelas de la ciudad de Salta, las escuelas están emplazadas en la capital de dicha provincia siendo: escuelas de gestión estatal, una con orientación en informática, ubicada en el microcentro de la ciudad y la otra escuela técnica con orientación en química ubicada al norte de la ciudad, al límite con el río vaqueros y el departamento La Caldera.

### **Experiencias juveniles de la educación obligatoria**

La escuela es una institución que históricamente estuvo ligada a la juventud, constituye en uno de los mecanismos de las sociedades contemporáneas a través del cual institucionaliza y otorga sentido a esta etapa del curso de vida (Saraví, 2015). Luego de la sanción de la LEN se puede reconocer que las actividades dirigidas y pensadas

para las/os jóvenes que se encuentran en edades teóricas de asistir al nivel medio, se relacionan de forma mayoritaria con el paso por la educación secundaria. Bendit (2015) sobre este punto reconocía que durante las primeras décadas que transcurrieron en el siglo XXI, en Argentina, la educación secundaria, no sólo se había convertido en un factor de gran importancia en términos de sociabilidad, formación, acceso al empleo, ciudadanía y construcción de las identidades juveniles, si no, que también en el elemento desde donde se pensaba a la política pública dirigida a la juventud.

En este contexto, se comprende que este sistema de reglas, sistema que en el caso puntual que nos ocupa se encuentra encabezado por la Ley de Educación Nacional, organiza el curso de vida de los jóvenes, afianzando y estructurando una gramática hegemónica, trazada en el marco de lo que se comprende como “trayectorias teóricas” (Terigi, 2007) y promoviendo el señalamiento y la estigmatización de aquellas personas cuyos recorridos son distintos, ya sea en su contenido o en su sincronización, hecho que afecta sobre todo a jóvenes de menores recursos económicos (Miranda y Bendit, 2017).

Se comprende entonces que la escuela, así como el barrio, el club, las amistades, la religión, y las actividades de tiempo libre conforman y otorgan sentido a las **estructuras de actividad** dirigida a las/os jóvenes y desde las cuales dicho sector de la población va construyendo su propio estilo de vida.

Miranda y Bendit (2017) reconocen como si bien los jóvenes, desde su nacimiento, en términos individuales y familiares, no están fuera de la sociedad, desde una perspectiva estructural sí, dado que recién acceden a ser parte activa de la sociedad durante un largo proceso de “apropiación” (socialización) de diferentes estructuras de actividad social (la escuela como espacio social; el empleo; la participación social y política; las actividades y productividades culturales que puedan desarrollar en espacios propios). Es justamente sobre estos procesos de apropiación en los que se pretende focalizar en el presente trabajo, apropiación de la escuela secundaria obligatoria como espacio de encuentro y aprendizaje. A su vez, a partir del reconocimiento de que en términos normativos es el estado quien debe generar las condiciones para garantizar acceso, permanencia y terminalidad de la educación obligatoria, es fundamental conocer también como opera dicha red de contención en las trayectorias reales de las/os jóvenes que forman parte de la investigación.

En este sentido, a modo de ejercicio exploratorio a lo largo del presente apartado se indagará la forma en la que los espacios que contextualizan y condicionan las experiencias juveniles, en este caso, la secundaria obligatoria es transitadas por las/os jóvenes. Para esto, con el objetivo de indagar el rol del estado en la garantía del acceso a secundaria obligatoria, se hará un análisis de las trayectorias educativas de las/os jóvenes y su relación con el acceso a políticas socioeducativas. Luego, con el propósito de conocer las experiencias de las/os jóvenes en la escuela secundaria,

entendiendo a la misma como la estructura institucional que da sentido y condiciona a los diferentes recorridos de las/os jóvenes y en donde y desde donde éstos construyen estrategias en las que combinan diferentes formas de responder a los desafíos que les va presentando la sociedad, se presentarán datos que corresponden a respuestas de las siguientes preguntas, ¿te gusta asistir a la escuela?, ¿Qué te gustaría que tenga la escuela? Y finalmente indagar en torno a los motivos por los que reconocen asistir a la escuela secundaria.

En este sentido, para comprender la tabla N° 5 “Acceso a políticas socioeducativas según trayectorias educativas” se reconoce, en primer lugar, que las trayectorias educativas<sup>25</sup> de las/os jóvenes fueron nombradas a partir de la identificación de la existencia de diferentes eventos como la interrupción de asistencia a clases, repitencia o sobreedad, en segundo lugar, el dato en cuanto al acceso a políticas se toma directamente de las respuestas de los jóvenes a la pregunta puntual de si tenían acceso a un programa social, en donde además debían puntualizar cual/es eran esos programas y, finalmente en tercer lugar, que la mención a políticas socioeducativas se debe a que en las respuestas de las y los jóvenes coexisten las políticas destinadas a las contribuciones monetarias, y las políticas de fortalecimiento pedagógico, es decir en la misma respuesta coexisten políticas provenientes del campo social y políticas provenientes del campo educativo (Santos, 2023)

**Tabla N°5**

*“Acceso a políticas socioeducativas según trayectorias educativas”, Total de la muestra*

<b>Políticas Socioeducativas</b>	<b>Trayectorias Teóricas</b>	<b>Trayectorias no Teóricas</b>
Recibe	51%	67%
No Recibe	31%	23%
Ns/Nc	17,10%	10,40%
Total	100,00%	100,00%

*Nota:* Elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906, periodo 2021-2024.

En cuanto al acceso de políticas socioeducativas, tal y como se observa en la tabla N°5, el 50% del total de jóvenes que tienen trayectorias teóricas acceden a políticas socioeducativas, número que debe ser analizado teniendo en cuenta el hecho de que el número de jóvenes que forman parte de este grupo asciende a aproximadamente el 70% del total de la muestra. Entre las políticas a las que tienen

acceso las/os jóvenes que forman parte del trabajo de indagación se destacan las siguientes: Asignaciones por hijo, embarazo, Potenciar Trabajo, Tarjeta alimentar, PROGRESAR y Becas provinciales. Sobre este punto, es importante destacar que, entre quienes tienen *trayectorias no teóricas* si bien la distribución de políticas a las que tienen acceso es similar a la del otro grupo hay una diferencia hacia arriba para quienes acceden a medidas como PROGRESAR, política cuyo criterio de acceso más importante es la edad y que se caracteriza por ser un ingreso económico muy importante que permite solventar gastos de la cursada y otros gastos en general, permitiendo al usuario ingresar, continuar y culminar los estudios (Lara y Acosta, 2017).

En una lectura detallada por jurisdicción, en la ciudad de salta capital, tal y como se observa en la tabla N° 6 “Acceso a políticas socioeducativas según trayectorias educativas – Salta Capital” hay diferencias de 15 puntos entre quienes aseguran acceder a políticas socioeducativas por trayectoria con respecto a la muestra total.

**Tabla N°6**

*“Acceso a políticas socioeducativas según trayectorias educativas – Salta Capital”*

	<b>Políticas socio-educativas</b>	<b>Trayectorias Teóricas</b>	<b>Trayectorias no Teóricas</b>
	Recibe	67%	78%
<b>Salta capital</b>	No Recibe	25%	17%
	Ns/Nc	7%	5%
	Total	100,00%	100,00%

*Nota:* Elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906, periodo 2021-2024.

Ahora bien, en cuanto a las políticas puntuales a las que aseguran tener acceso entre las respuestas de salta capital se identifican las mismas tendencias mencionadas a nivel general, hecho que se repite a su vez en las tendencias de las respuestas sobre las políticas a las que tienen acceso quienes forman parte del grupo cuyas trayectorias son no teóricas, grupo en el que, como sucede en términos generales, aumenta el número de jóvenes que acceden a asignaciones y PROGRESAR.

En este sentido, como primera línea de análisis se pueden reconocer las siguientes cuestiones, en primer lugar, lo fundamental de la presencia del estado en el sostenimiento de las trayectorias para garantizar la terminalidad de la secundaria obligatoria. Este hecho queda de manifiesto en las respuestas de las/os jóvenes en cuanto al acceso de políticas socioeducativas y cobra mayor importancia en las respuestas de aquellos jóvenes cuyas trayectorias son no teóricas, es decir, jóvenes

cuyas trayectorias fueron atravesadas por diferentes eventos que hicieron que aumente su condición de vulnerabilidad en el tránsito por el nivel medio del sistema educativo. En segundo lugar, si bien las/os jóvenes identifican el acceso a políticas socioeducativas, sólo reconocen como tal a aquellas que se encuentran destinadas a realizar contribuciones monetarias e incentivos para sostener la finalización de la secundaria obligatoria (Magnoli y Ruiz, 2024), entre las que se destacan las ya mencionadas, Asignación Universal por Hijo, Tarjeta alimentar, medidas que a su vez tienen como característica principal, que las mismas son ingresos fijos que sirven para satisfacer necesidades básicas como por ejemplo la compra de alimentos que forman parte de la canasta básica. Esto a su vez se condice con lo que sostienen Miranda y Bendit (2013), esto es que dada las características del contexto actual las trayectorias educativas en general y escolares en particular de las/os estudiantes se sostienen en gran parte gracias a las redes de contención tejidas desde el Estado hacia las familias y consecuentemente a las/os jóvenes.

En cuanto a las políticas de fortalecimiento pedagógico, si bien entre las respuestas de los jóvenes se puede observar que los mismos no las identifican a como parte de las redes tejidas desde el estado con el propósito de intervenir en sus recorridos, si lo hacen los directivos de las instituciones en las que se ingresó para hacer la toma. En una entrevista realizada a cada uno de los directivos de las escuelas, en el marco del proyecto de investigación que da marco al artículo, se pudo identificar como en sus prácticas de gestión y administración escolar ambos reconocen e identifican la presencia de políticas educativas nacionales. Se trata de políticas que fueron sancionadas en los últimos cinco años con el objetivo de garantizar la terminalidad de la educación obligatoria. En ambos casos se repite la presencia del programa **APRENDER MÁS** cuya versión anterior era **Volvé a la escuela** y, programas como **EGRESAR**. Es importante reconocer que también hacen referencia a la importancia de la presencia de políticas de transferencia directa como lo es **PROGRESAR**.

Ahora bien, Para indagar a su vez en torno a las experiencias de las y los jóvenes en la escuela secundaria y el sentido que le atribuyen a la misma se presentan datos que corresponden a las respuestas de los motivos por los que asisten a dicha institución. En este sentido, tal y como se observa en la tabla N°7 “motivos por los que asiste a la escuela” aproximadamente el 50% de jóvenes aseguró que el motivo por el que asiste a la escuela secundaria es su orientación, luego en cantidad de respuestas le siguen aquellas que hacen mención a que asisten por la cercanía al hogar con un 18% y, finalmente el 12% de las respuestas aseguran que asisten a la institución por el grupo de amigos.

**Tabla N°7***“Motivos por los que asisten a la escuela”*

Motivos por el que asisten a la institución - Ciudad de Salta	
Su orientación	<b>53%</b>
Cercanía al hogar	18%
Grupo de amigos	12%
Aspectos personales	10%
Afinidad con la institución	3%
Ns/Nc	2%
Deseo de aprender	1%
Otros	1%
Total	100%

*Nota:* Elaboración propia en base a la Encuesta Educación y Juventudes, proyecto PICT 2019-03906, periodo 2021-2024.

En este sentido, para ampliar y profundizar los sentidos que las/os jóvenes le otorgan a la escuela secundaria se presentan datos que responden a la siguiente pregunta “exceptuando la escuela, donde pasas tu tiempo libre” del total de jóvenes que participaron de la toma en la jurisdicción de salta capital, aproximadamente el 30% de los jóvenes respondió en ningún otro lado, cifra que se repite para quienes sostuvieron que en el barrio o la plaza y para quienes reconocen que desean pasar su tiempo libre entrenando o haciendo actividades recreativas.

Es decir, las/os jóvenes no solo identifican como motivo de asistencia a clases la formación específica recibida según la orientación, sino que también identifican al espacio escolar como espacio de socialización, equiparándola a espacios de encuentro y formación como por ejemplo los clubes, centros culturales, parques, entre otros.

Estos datos dan cuenta de que el anclaje al ámbito educativo es y sigue siendo relevante en la vida de las juventudes, no sólo en términos de socialización, como espacio de encuentro con su grupo de pares (Magnoli y Ruiz, 2024), sino también como espacio necesario en el que adquieren conocimientos y herramientas necesarias para la vida en general y el acceso al mundo del trabajo en particular, hecho que puede/ debe ser analizado teniendo en cuenta como luego de la pandemia se ha construido una suerte de revalorización del encuentro y de otorgarle importancia

a la construcción de conocimiento con pares en escenarios presenciales.

Sobre este punto, para ampliar y profundizar el análisis en torno a las experiencias de los jóvenes en la secundaria obligatoria se mencionarán datos que corresponden a respuestas de dos preguntas específicas, que formaron parte de la primera toma en el año 2022, y que fueron respondidas por las/os estudiantes de Salta integrado por las mismas personas que participaron de la toma 2023, las preguntas fueron las siguientes, ¿te gusta venir a la escuela? y, ¿Qué te gustaría que tenga la escuela? En este sentido, ante la primera pregunta entre las respuestas de los jóvenes se distinguen aquellas en las que aseguran que no les gusta asistir a clases, en donde los argumentos giran en torno a cuestiones como “*me aburre/ hay materias que no me gustan/ la escuela me estresa*” y aquellas respuestas en las que reconocen a la escuela secundaria como su obligación, como paso necesario para ingresar al mundo del trabajo. En cuanto a las respuestas de la segunda pregunta entre las respuestas más mencionadas se encuentran aquellas que hacen referencia a aspectos de la infraestructura, en segundo lugar, aquellas que refieren a la necesidad de sumar actividades recreativas a la caja curricular, y finalmente las que hacen mención sobre aspectos institucionales, como por ejemplo la carga horaria de las clases.

Si bien en una primera línea de análisis se podría decir que leer en conjunto las respuestas de ambas tomas permiten identificar una posición paradójica y hasta contradictoria de las interpretaciones que hacen las/os jóvenes sobre la escuela secundaria, estas respuestas también permiten reconocer la complejidad y el dinamismo con los que estos sujetos transitan e interactúan con la secundaria obligatoria, la ambivalencia de habitar estos espacios y lo fundamental de la presencia del Estado para sostener y acompañar tanto en términos económicos y materiales como pedagógicos las trayectorias educativas de los jóvenes.

De esta manera se reconoce entonces que no hay experiencias que generen interpretaciones lineales en torno a la secundaria obligatoria, en las respuestas de las y los jóvenes se puede identificar que luego de la sanción de la LEN y del proceso de democratización en términos de Lazetta (2013) y apertura de la escuela secundaria, en las/os estudiantes del nivel medio se puede identificar a sujetos que atravesaron, siguiendo el argumento del enfoque de la gramática de la juventud, un proceso de apropiación de la escuela como espacio social y de aprendizaje con el que las/os jóvenes interactúan, negocian y se desarrollan de forma cultural y socialmente situada.

Esto, si bien por un lado no los deja exentos del juicio normativo por si alguna trayectoria y/o recorrido no es el esperado, por el otro, dado que existe todo un marco normativo que los avala, son sujetos que se animan a cuestionar aspectos de la estructura escolar con los que no están de acuerdo o no se sienten cómodos, cuestionamientos realizados desde su reconocimiento como sujetos de derecho y con derecho al acceso de la educación secundaria.

## Reflexiones finales

Una lectura válida para comprender el movimiento de las cifras que se fueron mencionando a lo largo del texto es en primer lugar que el crecimiento de la matrícula es el resultado de una suma de factores vinculados a las características del contexto entre las que se destacan la decisión política de avanzar en el reconocimiento de la educación como derecho. Así, la ampliación de la obligatoriedad sucedió en el marco del reconocimiento del Estado como el encargado de garantizar el acceso, permanencia y terminalidad de los niveles obligatorios. En este sentido, es importante destacar la presencia de las políticas socioeducativas en el acompañamiento a las trayectorias de los jóvenes, del total de jóvenes que participaron de la segunda toma el 70% tiene acceso a políticas sociales, de los cuales en su mayoría mantienen recorridos que se enmarca en lo establecido dentro de lo que se entiende por trayectorias teóricas.

En cuanto a la distribución de políticas sociales a las que tienen acceso, a partir de las respuestas de las/os jóvenes que forman parte de la toma se puede identificar que entre las políticas más mencionadas se encuentran la AUH, Tarjeta Alimentar medidas que a su vez tienen como característica principal, que las mismas son ingresos fijos que sirven para satisfacer necesidades básicas como por ejemplo la compra de alimentos que forman parte de la canasta básica.

En segundo lugar y relacionado directamente a la extensión de la obligatoriedad, es posible identificar como luego de la Ley de Educación Nacional no sólo se sentaron las bases desde donde se pensaba, se hacía y se ponía en acción la política educativa, sino que también generó un estado de situación que permitió a las y los jóvenes que se reconozcan como sujetos con derecho de acceso a la escuela secundaria, lugar en el que, como se puede observar en las respuestas de las y los jóvenes, eligen estar y, desde donde también exigen cambios y mejoras en aspectos que hacen a la organización del tiempo y el espacio de la escuela pero también a los contenidos que forman parte de la caja curricular.

A su vez, a partir de la lectura de los datos estadísticos se puede identificar que la tasa neta de escolarización del nivel medio los últimos diez años creció diez puntos (SITEAL, 2023), lo cual puede ser analizado a la luz de la extensión de la obligatoriedad de dicho nivel del sistema educativo establecida por la Ley de Educación Nacional (LEN) N°26206, y de la ejecución a nivel nacional de diferentes políticas y programas destinados al acompañamiento de las trayectorias educativas de todas aquellas personas que se encontraban tanto en edad teórica de asistir a dicho nivel del sistema educativo, como todas aquellas que no habían finalizado y/o completado la cursada. A su vez es importante remarcar que si bien dicho crecimiento se dio en paralelo a la persistencia de viejas problemáticas (repitencia, abandono) que atraviesan históricamente al nivel, las mismas cuentan con bajas en todos los campos

aquí expuestos. Sin embargo, poco se sabe aún que impacto tuvo la pandemia en las trayectorias educativas y en las experiencias educativas en la vida de las personas jóvenes.

Finalmente, a lo largo de las respuestas de las y los jóvenes se pudo identificar como hay un reconocimiento de la institución escolar como espacio de socialización y como lugar de aprendizaje, de esta manera, la escuela forma parte de la cotidianeidad de les jóvenes de los espacios que constituyen nodos de intercambio, socialización y constitución de relaciones sociales para estos sujetos (Miranda, 2015).

## Notas

<sup>1</sup> Las autoras agradecen profundamente los comentarios de los evaluadores externos por su rigurosidad y sus consideraciones las cuales fueron sumamente significativas en el desarrollo del artículo.

<sup>2</sup> Investigadora Adjunta del CONICET e Investigadora en UNIFE, en el Departamento de Ciencias Sociales y Educación. Coordinadora Académica del Programa Juventud de la FLACSO Argentina, programa en el que se desempeña como investigadora desde 2005. Doctora en Ciencias Sociales y Licenciada en Sociología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Diseño y Gestión en Políticas y Programas Sociales de la FLACSO Argentina. Líneas de investigación: El vínculo educación y trabajo. Transiciones juveniles. Procesos de inserción laboral juvenil. Políticas públicas para jóvenes. Grupos familiares y procesos de transición hacia la vida adulta. Actualmente directora del proyecto “Abandono escolar: Un estudio sobre los entramados de eventos y experiencias, en los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria”, PICT 2019-03906 financiado por el FONCYT, Agencia de Ciencias y Técnica del Ministerio Nacional de Ciencia. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4096-6841> E-mail: [acorica@flacso.org.ar](mailto:acorica@flacso.org.ar)

<sup>3</sup> Becaria doctoral CONICET. Investigadora asistente del Programa de Juventudes FLACSO sede Argentina. Cursando el Doctorado en Ciencias Sociales de la FLACSO Argentina desde 2022. Realizó la Maestría en Estudios de Juventud de FLACSO Argentina (Tesis en proceso de escritura). Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta - UNSa, Facultad de Humanidades. Fue Docente adscripta de la materia Política Educativa de las carreras Prof. y Lic. En ciencias de la Educación de la UNSa, también se desempeñó como docente en Institutos de Educación Superior de la Provincia de Salta. Línea de investigación: Transiciones juveniles, Escuela Secundaria, Políticas Educativas, Políticas públicas para jóvenes, Educación y trabajo. E-mail: [jruiz@flacso.org.ar](mailto:jruiz@flacso.org.ar)

<sup>4</sup> Investigadora del Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (IICSAL) FLACSO-CONICET, Investigadora Adjunta Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Doctora en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) 2009; Magíster en Diseño y Gestión en Políticas y Programas Sociales (FLACSO) 2007. Lic. en Sociología de la Universidad de Buenos Aires, 2003. Temas de interes: juventud, educacion y trabajo. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-6774-1434> E-mail: [aotero@flacso.org.ar](mailto:aotero@flacso.org.ar)

<sup>5</sup> Ley de Protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes N°26061. Art 3 <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

<sup>6</sup> Sobre este punto importa aclarar que en el presente escrito se identifica a los jóvenes, en línea a lo desarrollado por la UNESCO, como todas aquellas personas de entre 15 y 24 años. También es preciso mencionar que esta definición no es universal, ya que la edad dado tiene valores distintos en diferentes sociedades, estratos socioeconómicos y culturas es un dato necesario, pero no suficiente (Kraupskof, 2011), Por lo cual se comprende a la juventud como categoría social, representa una fase o período socialmente construido en el curso de la vida de las personas, que adquiere una entidad propia, durante la cual las sociedades ofrecen un conjunto de actividades y rituales que habilitan transiciones y pasajes, los cuales se van modificando a lo largo de las distintas épocas o etapas y brindan experiencias a los sujetos en su contexto generacional (Cuervo y Wyn, 2014; Furlong, 2013, Bendit y Miranda, 2013).

<sup>7</sup> Los períodos en los que el crecimiento agregado fue más intenso son los lustros 1910-1915, 1945-1950 y 1960-1965

<sup>8</sup> Normativa que modificó la estructura del sistema, que pasó de estar organizado en niveles a ciclos EGB 1, 2 y 3 amplió la obligatoriedad a nueve años (9 años de EGB)

<sup>9</sup> Lo cual se manifiesta en el hecho de que la proporción de adolescentes en edad teórica (Terigi, 2007) de asistir, esto es de 15 a 17 años, se encontraban escolarizados se mantuvo estable en un 88,5% durante el período 2006-2016 (SITEAL, 2019).

<sup>10</sup> Según lo establecido por la Res. 84/09 CFE

<sup>11</sup> Con una agenda educativa atravesada por lógicas meritocráticas que respondían a un *aggiornamento* de la teoría del capital humano que se centraba en la calidad medida a través de sistemas de evaluación estandarizadas

<sup>12</sup> ARTÍCULO 3º.- Establecer que ningún estudiante que se haya inscripto como alumno regular en el periodo lectivo 2020 en alguno de los Niveles Educativos Obligatorios: Primario y Secundario podrá verse perjudicado en su trayectoria escolar por las dificultades derivadas e involuntarias de la situación contextual. Aquellos estudiantes que por diversas razones no pudieron conectarse a través de ningún medio con la institución educativa, no perderán su condición de regularidad y continuarán su escolaridad en el año/grado siguiente con la figura de promoción acompañada, es decir, la institución educativa de nivel secundario dispondrá de instancias complementarias de enseñanza y de estrategias de acompañamiento durante el período que se considere necesario) [Resolución Provincial N°009/20](#)

<sup>13</sup> La política educativa en el tramo de escolarización obligatoria a nivel nacional está conformada por el conjunto articulado, regulado y direccionado de inversiones, bienes, servicios y transferencias que los Estados, tanto nacional, como jurisdiccional, orientan para garantizar el acceso derecho a la educación. “Inclusión y equidad en educación” de SITEAL, 2020)

<sup>14</sup> [Decreto 1602/2009](#)

<sup>15</sup> [Decreto 84/2014](#)

<sup>16</sup> El programa Egresar se desarrolla en Escuelas Sedes de gestión estatal definidas por cada jurisdicción en las que cada escuela desarrollará las propuestas pedagógicas en trayectos curriculares de dos trimestres de duración y organizará horarios y frecuencias para brindar opciones según la cantidad de inscriptas e inscriptos, su contexto social y geográfico y su

realidad particular. La escuela sede contará también con un coordinador y profesores tutores que acompañan a las y los estudiantes para que puedan finalizar sus estudios. Las clases serán presenciales con instancias de trabajo autónomo. (Boletín oficial, EGRESAR 2021)

<sup>17</sup> desarrollo de dispositivos pedagógicos en tiempos y espacios alternativos con diversos formatos en contextos complementarios al aula. El objetivo de los proyectos integrados es que distintos espacios curriculares puedan trabajar de forma colectiva y colaborativa en la propuesta de una actividad o actividades en torno a un tema.

<sup>18</sup> [3027/2021](#)

<sup>19</sup> Hasta el 2019 desde el gobierno nacional promovía a nivel discursivo la implementación de un modelo educativo basado en competencias y en la formación de líderes y emprendedores, hecho que se materializó mediante la injerencia de ONG en las áreas más sensibles del Estado, incluyendo la educación (Bercovich, 2015) y en la reducción del financiamiento público a partir de importantes recortes presupuestarios en las áreas de Educación y de Ciencia y Tecnología (Felfeber y Gluz, 2019).

Ya para el año 2020 la nueva gestión marcó una ruptura en términos discursivos en torno al sentido que se le asignaba a la educación y al rol que debía asumir el Estado en el acceso al derecho de la educación obligatoria, esto se puede observar sobre todo si indagamos en las medidas puestas en acción durante la pandemia, y post pandemia en la elaboración de los lineamientos estratégicos para una educación obligatoria, documento en el que el entonces gobierno nacional asumía la responsabilidad en generar las condiciones materiales, pedagógicas y presupuestarias para la educación obligatoria.

<sup>20</sup> Programa que en el año 2018 pasó a adquirir el carácter de beca y a encontrarse dentro de la órbita del entonces Ministerio de Educación. Así, la medida no sólo atravesó modificaciones en torno a sus características esenciales como política en sí misma, hecho que afectó también al criterio de asignaciones, ya que a diferencia de lo que sucedía desde su creación, en donde el único criterio para la incorporación de jóvenes era que éstos se encuentren estudiando al momento de su aplicación y pertenezcan a grupos familiares cuyos ingresos estuvieran por debajo de tres salarios mínimos, siendo beca pasó a contar con carreras estratégicas, premios por mejor promedio y cantidad mínima de materias aprobadas por año, sino que también contó con partidas congeladas, hecho que en un contexto donde el crecimiento del desempleo y la pobreza volvía fundamental el apoyo de las becas para sostener y proteger las trayectorias educativas de los estudiantes de hogares de bajos ingresos. Si bien para el 2019 la nueva gestión cambiaba en términos discursivos el sentido de la política argentina, no hubo cambios en torno a la medida.

<sup>21</sup> CFE N°423/22

<sup>22</sup> El autor cita a Bourdieu y Passeron quienes reconocen que solo los herederos cuentan con el capital cultural sobre el que se funda la institución escolar, el cual, a su vez es exigido para asegurar el éxito escolar de los estudiantes.

<sup>23</sup> Se entiende por Estado a entidades permanentemente sujetas a procesos de construcción, de reconstrucción y, a veces, de destrucción, sometidos a complejas influencias de las sociedades tanto locales como internacionales. Se trata de un conjunto de instituciones y de relaciones sociales (la mayor parte de ellas sancionadas y respaldadas por el sistema legal de

ese Estado) orientadas a habitantes de un determinado territorio. A su vez, O'Donnell (2008) reconoce en el Estado un sistema legal, un entramado de reglas que afectan y codeterminan numerosas relaciones sociales.

<sup>24</sup> Dicho proyecto tiene continuidad a través del proyecto “Trayectorias de jóvenes en la educación secundaria en el período post -pandemia COVID 19: eventos, experiencias e interrupciones”, PIP proyecto número 11220210100 548CO, periodo 2022-2024 y que complementa al proyecto “Un estudio sobre los procesos de interrupciones escolares con jóvenes de escuela secundaria en el Gran Buenos Aires”, periodo 2023-2025 -USAL, en el que se entrevista a los equipo directivos de las escuelas que componen la muestra.

<sup>25</sup> Para hablar específicamente de trayectorias educativas, Terigi (2008) propone la distinción entre trayectorias teóricas (un tipo de trayecto por el sistema educativo, en el cual la escolaridad se produce en un formato organizado en niveles anuales, donde los contenidos se enseñan gradualmente, amoldándose a esa temporalidad) y reales (trayectos diversos y heterogéneos que se encuentran en la realidad empírica).

## Referencias bibliográficas

Bendit, R., & Miranda, A. (2017). La gramática de la juventud: Un nuevo concepto en construcción. *Última década*, 25(46), 4-43.

René, B., & Miranda, A. (2013). Trayectorias y expectativas de los egresados de la secundaria en Argentina. *Documentos y aportes en administración pública y gestión estatal*, (21), 93-123.

Miranda, A., & Corica, A. M. (2018). Gramáticas de la juventud. *Entre la educación y el trabajo: la construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina*.

Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Flacso México.

Assusa, G., & Kessler, G. (2020). La escuela secundaria en América Latina: Democratización con desigualdades perennes.

Corica, A. M., Otero, A., & Magnoli, P. (2023). Juventudes y educación secundaria: sentimientos y actividades de jóvenes en contexto de pandemia en Argentina. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 3(6).

Corica, A., Otero, A., & Vicente, M. E. (2022). El abandono escolar secundario: análisis sobre los factores influyentes en las interrupciones escolares en pandemia. *Sudamérica*, (17), 332-349.

Maturo, Y. D., Bocchio, M. C., & Miranda, E. M. (2020). La Educación Secundaria en Argentina: Obligatoriedad, Inclusión y Producción de Nuevas/Viejas Desigualdades Escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2).

Otero, A., Corica, A. M., & Merbilháá, J. (2023). Un estudio exploratorio sobre los soportes de acompañamiento a jóvenes de Argentina en su tránsito universitario. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología*, (8), 72-98.

O'donnell, G. (2008). Algunas reflexiones acerca de la democracia, el Estado y sus múltiples caras. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (42), 5-30.

Iazzetta, O. (2013). Democracia, calidad de la democracia y democratización. *Revista Deba-*

tes, 7(1), 139-139.

Otero, A. (2020). Enfoque de derecho y políticas de juventud: Un análisis del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina.

Lara, M. E., & Acosta, L. M. S. (2017). La incidencia del PROGRESAR en la trayectoria académica de jóvenes argentinos. Un estudio de caso. *Question/Cuestión*, 1(56), e006-e006.

Miranda, A., & Corica, A. (2018). Gramáticas de la juventud. *Entre la educación y el trabajo*.

Miranda, A. (2015). Aportes para una lectura crítica del vínculo entre la juventud, la educación y el mundo del trabajo. *Sociología de la educación y transición al mundo del trabajo: juventud, justicia y protección social en la Argentina contemporánea*. Editorial Teseo.

Feldfeber, M., & Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina (dossier).

Plan Estratégico Nacional 2016-2021 Argentina Enseña y Aprende. *República Argentina. Ministerio de Educación Nacional*. <http://168.83.90>, 285-16.

Lineamientos estratégicos para la república argentina 2022-2027 por una educación justa, democrática y de calidad. Res N° 423/22. *República Argentina. Ministerio de Educación Nacional*.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*, 1.

### **Normativas citadas**

Ley N°24195. Ley de Educación Federal

Ley N°26206. Ley de Educación Nacional

Ley N°26061. Ley de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

Ley N°26390. Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente.

Res. N°84/09. Concejo Federal de Educación.

Res. N°009/20. Secretaría de Planeamiento Educativo y Desarrollo Profesional Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta.

Res. N° 363/2. CFE

Res. CFE N° 369/2020. Programa Acompañar: puentes de igualdad. Ministerio de Educación de la Nación.

Res. 327/21. Programa Volvé a la escuela. Ministerio de Educación de la Nación

Resolución N°84/2014. Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR). Poder ejecutivo Nacional

Decreto 1602/2009. Asignación Universal por hijo para Protección Social.



# Educación en derechos humanos con perspectiva intercultural en la Ciudad de Buenos Aires

## Human Rights Education with an Intercultural Perspective in the City of Buenos Aires

Nahuel Grayani<sup>1</sup>

### Resumen

El trabajo propone examinar si la educación en derechos humanos en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires (CABA) incorpora la perspectiva intercultural. Se plantea la hipótesis de que el enfoque en la enseñanza del concepto de derechos humanos es predominantemente universalista, omitiendo el componente intercultural. La investigación se estructura en dos partes: primero, se describe el carácter universal de los derechos humanos y las críticas hacia este enfoque, así como el concepto de interculturalidad y educación intercultural; segundo, se analiza la historia y políticas de la educación intercultural en Argentina y se evalúa la perspectiva de derechos humanos en los documentos curriculares seleccionados para el trabajo.

**Palabras clave:** educación secundaria; derechos humanos; interculturalidad; universalidad; multiculturalidad

## **Abstract**

The study examines whether human rights education in secondary schools in the City of Buenos Aires (CABA) incorporates an intercultural perspective. The hypothesis is that the approach to teaching the concept of human rights is predominantly universalist, ignoring the intercultural component. The research is structured in two parts: first, it describes the universal nature of human rights and the criticisms of this approach, as well as the concept of intercultural education; second, it analyzes the history and policies of intercultural education in Argentina and evaluates the human rights perspective taught in the schools of Buenos Aires.

**Keywords:** Education; Human Rights; Interculturalism; Universalism; Multiculturalism

Fecha de recepción: 2024-10-30  
Fecha de evaluación: 2024-12-05  
Fecha de evaluación: 2025-03-14  
Fecha de aceptación: 2025-03-28

## 1. Introducción. Hipótesis y esquema del trabajo

La enseñanza de los derechos humanos engloba una serie de cuestiones a considerar. Lejos de lo que el sentido común podría indicar, el alcance de los derechos humanos, su significado y su exigibilidad no es algo incuestionado ni uniforme hoy en día. La escuela secundaria, como parte fundamental del centro de vida de niños, niñas y adolescentes, ocupa un rol fundamental en cómo y desde qué lugar se discuten los derechos humanos.

El presente trabajo tiene como objetivo responder si la perspectiva de derechos humanos que se enseña en el nivel secundario de Ciudad de Buenos Aires cuenta con una perspectiva intercultural. Como hipótesis, se sostiene que este concepto se explica desde un enfoque universalista, sin considerar el componente intercultural para su enseñanza.

La estructura del trabajo está compuesta por una primera parte en donde a) se describen el carácter universal de los derechos humanos y algunas posturas de autores del ámbito del derecho internacional que lo ponen en crisis y b) se presenta el enfoque intercultural de la educación y cómo puede éste ser compatible con (y hasta exigible para) la educación en derechos humanos.

La segunda parte del trabajo consta de a) mostrar el recorrido histórico de la educación con enfoque intercultural en Argentina, sus fuentes normativas nacionales e internacionales y las políticas adoptadas por el Estado argentino a lo largo de su historia hasta llegar a la actualidad y b) analizar específicamente la perspectiva de derechos humanos que se enseña en la materia Formación Ética y Ciudadana (en adelante, FEyC) durante cuarto año en las escuelas secundarias de CABA. Los objetivos del trabajo pueden ser sintetizados de la siguiente manera:

- I. Definir qué se entiende por Educación Intercultural y cómo atraviesa la educación en derechos humanos
- II. Describir la Educación Intercultural en Argentina: sus orígenes, fuentes normativas, políticas públicas relacionadas y ejemplos en la actualidad
- III. Analizar cómo y en qué medida la educación en derechos humanos cuenta con perspectiva intercultural en el universo de análisis elegido (escuelas secundarias de CABA).

## 2. Metodología de trabajo y justificación

Para llevar a cabo la investigación, se adoptó una metodología que combina análisis documental, legal, bibliográfico y recolección de datos cualitativos. En primer lugar, para las definiciones conceptuales e históricas fueron consultados autores y autoras de reconocido prestigio en el campo del Derecho Internacional de los Derechos Humanos así como del campo educativo latinoamericano y argentino, además

de legislación nacional e internacional pertinente,

Sobre el análisis documental y cualitativo, se escrutaron los lineamientos prescriptos por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y el documento llamado “Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria”. Esto permitió conocer la visión y los fundamentos de los actores estatales para la enseñanza de los derechos humanos. Seguidamente, se seleccionaron 12 escuelas secundarias de CABA y sus programas de contenidos de la materia Formación Ética y Ciudadana (FEyC) de distintas comunas de la ciudad, en función de abarcar un amplio universo de estudio. Las currículas de FEyC manifiestan los lineamientos que cada escuela tiene, a raíz de lo planteado por las autoridades gubernamentales educativas de CABA, y en estas pueden aparecer (o no) discrepancias con los lineamientos estatales o incluso entre estas mismas.

Finalmente, se realizaron entrevistas a tres docentes de la materia FEyC de distintas escuelas secundarias de CABA para conocer de primera mano sus experiencias en la tarea de enseñar derechos humanos, su relación con los lineamientos estatales e institucionales, sus ventajas y sus problemáticas. También fue entrevistada la Dra. Adriana Serrudo, quien cuenta con una amplia experiencia en la investigación en educación y multiculturalidad, y cuyo testimonio arrojó un enorme valor a la presente investigación.

La elección de esta metodología de trabajo permitió recabar la información necesaria para responder a los objetivos planteados en el punto 1 y el análisis de las respuestas lleva a algunas conclusiones que se exponen al final del trabajo. Para comenzar, el siguiente apartado inicia por el corazón de la problemática: qué entendemos por universalidad de los derechos humanos y qué objeciones presenta esta perspectiva.

### **3. Derechos Humanos. Universalidad y críticas**

#### **3.1 El carácter universal**

La universalidad de los derechos humanos es quizás uno de sus aspectos más controvertidos. El alcance de un derecho humano no es el mismo en todas las partes del mundo; incluso el propio reconocimiento del derecho puede estar en discusión en distintos lugares. Durante la historia del derecho internacional puede verse progresivamente cómo las diferentes comunidades ayudaron a moldear los derechos humanos contemporáneos, lo que ayuda a argumentar que uno de los elementos de esta categoría de derechos es esencialmente cultural. Sin embargo, entender que los derechos humanos tienen un gran factor cultural no implica negar su pretensión universal, sino que, en favor de ellos, ayuda a fundamentarla desde distintos puntos de partida.

En un sentido filosófico, la idea de una ley universal aplicable a todos los individuos es anterior a la Declaración de 1948. Desde Tomás de Aquino hasta la era de los contractualistas (Rousseau, Locke, Hobbes), explica Kielsingard (2011), existía esta idea de una ley por encima de los humanos o la sociedad, de origen natural o por voluntad de la comunidad (doctrina del derecho natural). Respecto a las culturas que no provienen del Oeste (considerado como Europa y América), incluso en las comunidades africanas pueden encontrarse preconceptos de obligaciones comunales y responsabilidades sociales compatibles con un concepto universal de derechos humanos. También puede identificarse esto en China e incluso en Medio Oriente, donde las interpretaciones del Corán, la Sunna y la tradición Islámica para algunos autores son compatibles con el concepto universal y pueden encontrarse similitudes con las culturas del Oeste.

En el sentido normativo-jurídico, el principio de universalidad de los derechos humanos presupone que todas las personas son titulares de esos derechos sólo por su condición inherente de humanidad, y que estos derechos se aplican en todas las partes del mundo. A partir de 1948 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Carta de Naciones Unidas y los subsiguientes tratados internacionales de derechos humanos, puede afirmarse que nace una tendencia a universalizar los derechos humanos (Orzeszyna, 2021). Sin embargo, el universalismo de los derechos humanos no está exento de comentarios que consideran esa pretensión como inaplicable en todas las partes del mundo por diversos motivos.

### 3.2. Críticas al universalismo

A continuación se presentan algunas de las principales críticas que recibió el universalismo en materia de derechos humanos. No se pretende hacer algún tipo de valoración conceptual sino que, para los fines del presente trabajo, el objetivo es brindar un marco teórico a través de estas posturas y delimitar el objeto de estudio.

El autor Makau wa Muta (2001) trae quizás la crítica más común al respecto: sí, los derechos humanos se basan en la dignidad de la persona para pretenderse universales, ¿pero qué es la dignidad? El profesor Muta, parte de la escuela crítica denominada *Third World approaches to international law*, considera que la dignidad humana en la que se basa la universalidad es discutible en tanto cada comunidad construye su propio concepto de dignidad, y por lo tanto todas las culturas tienen normas y prácticas que violan y protegen los derechos humanos. Más aún, sostiene que “lo universal” es eurocéntrico, dado que bajo el paraguas de la universalidad sólo se protege un tipo de mercado, sistema político, formas civilizadas de vestir e incluso un sólo idioma (el inglés).

Para Kielsingard (2011), la adhesión de los Estados en vías de desarrollo a las normas internacionales sobre derechos humanos se explica desde las concepciones

clásicas de las relaciones internacionales y del equilibrio de poder entre Estados. La adhesión ocurrió en un período en particular, esto es, tras la Segunda Guerra Mundial y el auge de Naciones Unidas y del sistema internacional de protección de derechos humanos, y un posterior período de descolonización en la que las naciones más “débiles” no contaban con otra opción, en tanto el deseo de favorecerse de las relaciones con las naciones más ricas era preponderante y no contaban, por lo tanto, con la opción de negarse a estos acuerdos universales.

Por su parte, el autor Santos De Sousa (2002) sostiene que mientras los derechos humanos sean considerados universales, van a entrar siempre en conflicto al querer imponerse por encima de otros sistemas locales. De Sousa propone una solución radical basada en repensar los derechos humanos como *multiculturales*, para abandonar lo que Samuel Huntington llama “el choque de civilizaciones”, esto es, la lucha de Occidente contra el resto del mundo. Para este autor es posible repensar los derechos humanos en red, colectiva, interactiva e intersubjetivamente.

En su trabajo, De Sousa cita a Abdullahi Ahmed An-Na'im, un profesor musulmán de Sudán, para ejemplificar a grandes rasgos cómo la respuesta ante un localismo globalizado, como son los derechos humanos, está en el seno del islam. Este autor sostiene que los derechos humanos pueden ser repensados desde el islam, bajo una postura más conciliatoria, sin ir al extremo de ceder ante el reclamo del universalismo o del relativismo. Al rechazo del universalismo y la defensa del relativismo cultural, responde que éste debe estar de algún modo limitado a un mínimo de derechos humanos universales. Además, sobre el relativismo cultural, reconoce que ceder ilimitadamente a los reclamos culturales de una comunidad puede llevar a resultados absurdos o injustos.

En este mismo sentido, Herrera Flores (2004) sostiene que inclinarse por el universalismo o el localismo, en términos de proponer el derecho por encima de la cultura o viceversa, es un problema. Para el autor, lo relevante es construir una cultura de los derechos que recoja en su seno la universalidad de las garantías y el respeto por lo diferente, concepto que bautiza como visión compleja de los derechos humanos.

Una propuesta superadora al binomio universalismo-multiculturalismo es la interculturalidad, según Rabbi-Baldi Cabanillas (2024). A través de la perspectiva interculturalista, no se busca un mero diálogo entre culturas que sólo se ajusta a describir, reconocer y respetar las diferencias existentes (lo que respondería al multiculturalismo), sino que parece buscar algo más, abandonando la descripción y aceptando que ninguna forma de vida, inclusive lo pretendido como universal, puede estar inmune a toda evaluación moral. Para este autor, si un universalismo resulta posible, este no puede existir al margen de la historicidad de las personas y comunidades.

Estas miradas son algunas de las que permiten sostener que el carácter universalista de los derechos humanos es el tema de discusiones actuales, y con mayor

o menor intensidad, existen enfoques que buscan incluir al diálogo a aquellas culturas relegadas por el norte occidental, alejándose de la imposición y repensando y reconstruyendo los derechos humanos desde un lugar más plural. Para los fines de este trabajo, no se trata de demostrar la existencia de un antagonismo entre lo universal y lo culturalmente diverso, sino que es suficiente identificar la existencia de enfoques diversos al universalista para abordar la cuestión de educación en derechos humanos.

Al abordar la cuestión de la educación en derechos humanos, cabe preguntarse si hay lugar para alguna de estas perspectivas que ponen en crisis el enfoque universalista en el campo de la educación. A raíz de esto, a continuación se analiza la educación intercultural como propuesta pedagógica y se describe su compatibilidad y conveniencia para la enseñanza de los derechos humanos.

#### **4. El enfoque intercultural y la educación en derechos humanos.**

##### **4.1. Educación en Derechos Humanos. Fuentes y fundamentos.**

La educación en derechos humanos resulta fundamental para la promoción, protección y realización de todos los derechos humanos. Desde 1948, con su incorporación en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el derecho a la educación (en general) fue receptado en diversos instrumentos a nivel internacional y regional. De ellos se desprende la necesidad de encauzar la educación de manera que se fortalezca el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales<sup>2</sup>. Así, a nivel internacional, el derecho a la educación está protegido en numerosos tratados<sup>3</sup>.

El componente cultural que debe contener esa educación también está presente en algunas fuentes normativas. Por ejemplo, en la Declaración de las Naciones Unidas sobre la Educación y Formación en materia de Derechos Humanos que recuerda a los Estados que el derecho a la educación incluye la instrucción en materia de derechos humanos; en la resolución 39/3 del Consejo de Derechos Humanos, que insta a “hacer especial hincapié por los derechos humanos y el respeto de la diversidad con el fin de construir sociedades inclusivas y pacíficas<sup>4</sup>; o entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas, donde una de las metas planteadas a 2030 es asegurar que “todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación, (...) los derechos humanos [,] la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”<sup>5</sup>.

Dada la convergencia de diversas culturas en una misma comunidad como rasgo de las sociedades actuales, el desafío es ver cómo se articula la perspectiva cultural en el plano educativo. Desde ya, dependerá de cuán permeable es la cultura homo-

génea reinante en una comunidad dada a permitir a otros grupos diversos ser parte de la formación de los individuos.

#### **4.2. La educación con perspectiva intercultural (EPI)**

La forma en la que los grupos culturales están insertados en lo culturalmente homogéneo (por ejemplo, cuando son diversos a la construcción homogénea de la identidad nacional, la lengua, las tradiciones o costumbres) puede variar, pudiendo ocupar el lugar de grupos étnicos que surgen de la inmigración o minorías no necesariamente étnicas que históricamente han sido excluidas del núcleo mayoritario de la sociedad (Sagastizabal, 2004). Si estos grupos culturales coexisten sin dialogar, relacionarse ni producir valoraciones, comportamientos o representaciones, podemos hablar de multiculturalismo: una mera tolerancia a su presencia y costumbres.

Ahora bien, cuando existe un diálogo cultural y se lleva a cabo en lo social, lo político o lo educativo, es que hablamos de interculturalidad. Gunther Dietz (2016) define la interculturalidad como “el conjunto de interrelaciones que estructuran una sociedad dada, en términos de cultura, etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad”. A partir de este concepto se pueden regir las relaciones entre culturas en una misma comunidad, donde cada producción propia se enriquece a través del encuentro con el otro y donde se busca evitar el conflicto, fortaleciendo la propia identidad cultural y respetando y comprendiendo las otras culturas (Sagastizabal, 2004).

A partir de lo expuesto, para este trabajo se entiende a la EPI como una propuesta pedagógica, que construye el conocimiento a partir de la aceptación e inclusión de la diversidad cultural, al tiempo que asume de una postura crítica respecto a la educación tradicional. Sagastizabal (2004) describe las fases de la educación intercultural en este orden: a) el reconocimiento y expresión de la propia identidad y la apertura a la identidad del otro, b) el reconocimiento y la jerarquización de los elementos comunes y diferenciales de las diversas culturas y c) el respeto por los caracteres heterogéneos y la práctica de los valores pluriculturales.

A su vez, dentro de este género también puede hablarse de EPI en derechos humanos como aquella que visibiliza y explica de un modo crítico los derechos humanos, tomando distintos puntos de partida o enfoques, que tengan en consideración el diálogo intercultural y el producto de estos diálogos, abrazando modelos, teorías y conceptos culturalmente diversos y rechazando un modelo monolítico o asociado a lo culturalmente hegemónico de enseñanza. Esto no significa que se deba rechazar el principio universalista de los derechos humanos, sino que, como entiende Sagastizabal (2004), se debe tomar en consideración la dignidad de la persona como fuente de valores, atendiendo a las manifestaciones de perfiles propios de cada cultura.

Para analizar el presente de la EPI en derechos humanos, es necesario primero

observar ejemplos de cómo la educación intercultural llega a las escuelas argentinas, para lo que seguidamente se hace un recorrido histórico por las políticas públicas estatales en materia educativa en relación a la diversidad cultural.

## **5. La educación con perspectiva intercultural en Argentina**

### **5.1. Recorrido histórico**

La relación entre las políticas educativas estatales y la diversidad cultural poblacional ha sido compleja en Argentina, sin embargo, puede explicarse en rasgos generales en función del posicionamiento estatal a lo largo de su historia frente a lo señalado como “lo otro” culturalmente.

De acuerdo con Dietz (2016), durante el siglo XIX podemos identificar una política de educación asimiladora, donde se promovió un proceso unidireccional de adaptación cultural del alumnado hacia los cánones hegemónicos. Las políticas educativas estatales estuvieron principalmente orientadas a homogeneizar culturalmente a la población, rechazando las diferencias lingüísticas y culturales en la búsqueda de un monolítico sentimiento nacional y permitiendo el acceso a la educación institucionalizada (no obligatoria) a un grupo de ciudadanos en particular. La cultura dominante se imponía como el único modelo posible y la discrepancia con el mismo constituía la marginalidad (Sagastizabal, 2004).

De Rivadavia a Juan Manuel de Rosas, salvando algunas diferencias, la línea pedagógica general se mantuvo siempre en la de defensa del orden nacional católico y conservador. Con Urquiza y Sarmiento, la expresión de la contracultura fue decididamente la población indígena: la conformación de la Constitución de 1853 expresó claramente las ideas de Alberdi y la preferencia por la inmigración noreuropea (artículo constitucional que sigue vigente a la fecha), que transformaría a la sociedad y eliminaría los restos culturales indígenas e hispánicos. Sin embargo, los inmigrantes que llegaron a fines del siglo XIX y principios del XX no fueron aquellos noreuropeos cultos que esperaban los dirigentes argentinos (Puiggrós, 1990).

La primera mitad del siglo XX estuvo principalmente marcada por una política educativa compensatoria, donde aún se sigue afirmando una cultura hegemónica del país de acogida, pero se introducen medidas diferenciales para apoyar al educando en su proceso de adaptación unidireccional (Dietz, 2016). Parte de la sociedad considerada deficiente debía alcanzar a la otra parte, considerada moderna (Sagastizabal, 2004). A partir de la Ley 1420, sancionada a fines del siglo XIX, y que funcionó como la piedra angular de la educación argentina, se estableció la obligatoriedad, gratuidad y laicidad. Posteriormente en 1905 la Ley Láinez amplió el rango de acción de la 1420 a escuelas que dependían de las provincias y no sólo las nacionales. Es en este punto donde podemos comenzar a hablar de la educación como derecho

en Argentina, donde todos los ciudadanos (hombres, mujeres, nativos, inmigrantes, rurales y urbanos) eran sujeto de la política educativa estatal.

La segunda mitad del siglo XX estuvo signada por diversos cambios políticos a nivel mundial. Para Dietz (2016), es en la década de 1960 que el multiculturalismo pasa de ser un movimiento social a empapar lentamente los programas académicos de las universidades en Estados Unidos, salpicados por los reclamos de los grupos afrodescendientes, chicanos<sup>6</sup> e indígenas. En Latinoamérica, la multiculturalidad adquiere particular relevancia a partir de la década del 70, cuando comienzan a desarrollarse espacios educativos indígenas como respuesta a siglos de políticas educativas culturalmente hegemónicas. La educación multicultural asume la heterogeneidad cultural de la sociedad, pero no hace hincapié en la posibilidad de interacción positiva entre los diversos grupos como sí propone la EPI.

## 5.2. La Educación Intercultural Bilingüe.

En Argentina ocurrió un cambio de paradigma político a partir de la recuperación de la democracia que, entre sus muchas consecuencias, estuvo la posterior ratificación de diversos tratados internacionales en materia de derechos humanos. A su vez, esto impulsó el desarrollo de una serie de paulatinas políticas públicas de reconocimiento de la diversidad cultural. Las primeras leyes se produjeron en Formosa (1984), Chaco (1985) y Salta (1986) e impulsaron la llamada “educación bilingüe” al crear escuelas públicas gestionadas por y para comunidades indígenas, reconociendo las lenguas indígenas como oficiales (Novaro, Padawer y Hecht (coord.), 2015).

Posteriormente, en 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195), que constituyó la primera ley marco de todo el sistema educativo y estuvo vigente hasta el año 2006, cuando fue derogada por la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206). La Ley Federal de Educación reguló el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en todo el territorio argentino, especificando que la educación es un bien social y una responsabilidad común.

La vigente Ley de Educación Nacional en su artículo 17 establece a la Educación Intercultural Bilingüe (en adelante, EIB) como una de las ocho modalidades de la educación común, que busca “dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales”, al tiempo que prescribe que la EIB “garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas [...] a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica”<sup>7</sup>. En particular, durante los años posteriores la legislación relativa a la EIB fue plasmada en diversas fuentes normativas<sup>8</sup>.

La EIB surgió como una expresión de educación con perspectiva intercultural

a fines del siglo XX que buscó responder a demandas históricas de la población indígena de Argentina. Tal como se propone al comienzo de este trabajo, queda por analizar si en la actualidad, la EIB cumple con las exigencias de una propuesta pedagógica integradora de la diversidad para la construcción de conocimientos, si esto alcanza a la enseñanza de los derechos humanos o si simplemente se trata una política focalizada exclusiva para un grupo en particular.

### 5.3 Actualidad

El reconocimiento de la diversidad cultural en la educación en Argentina buscó concretarse con el surgimiento de la EIB, que tiene como destinatarias a las minorías étnicas, en su mayoría, pueblos indígenas. Sin embargo, y sin desacreditar la relevancia que tiene una política pública como la EIB, esto es insuficiente para dar como garantizada la educación con perspectiva intercultural en el país.

Al respecto, la Dra. Adriana Serrudo<sup>9</sup> explica que la EIB surge como una de las muchas demandas de las comunidades indígenas de América Latina, sobre todo a partir de los años 70. “Los problemas con la población indígena en particular se daban porque los chicos no aprendían, porque no hablaban la misma lengua [español] que los docentes. Ahí surge la educación bilingüe”. Según ella, la EIB es más que importante porque “es la primera vez que desde el Estado se reconoce a una población diversa desde lo educativo”, para lo que la EIB “tuvo el desafío de enfrentar el proceso homogeneizante educativo que se venía dando históricamente”. Este proceso tiene un “anclaje muy fuerte, lo más fácil [en educación] es aprender una fórmula y reproducirla. La formación docente también se sigue pensando de una [sola] manera. Es muy difícil salir de esas recetas” (Adriana Serrudo, entrevista personal, 29 de febrero de 2024).

Sobre la perspectiva intercultural, cuenta que “conceptualmente, lo intercultural reconoce una posible desigualdad y relación de dominación entre culturas. En lo multicultural, se reconocen las culturas pero sin reconocer esas relaciones de dominación” (Adriana Serrudo, entrevista personal, 29 de febrero de 2024).

En este sentido, la Dra. Serrudo agrega que existen grupos con particularidades cuyas demandas en lo educativo no están siendo escuchadas por la modalidad:

En los últimos años hay gente romaní que ha demandado [políticas educativas focalizadas]. También la población afrodescendiente. Los afro se centran mucho en los temas históricos, pensando en cómo aparecen los afro en la historia que se cuenta. Los gitanos rom tienen un tema con la trayectoria [escolar], para que no corten la escolarización. Lo curioso es que las estadísticas [sobre diversidad de alumnos] son respondidas por los docentes, entonces hay un sub reconocimiento de la diversidad en el aula.

(Adriana Serrudo, entrevista personal, 29 de febrero de 2024)

Sobre las ventajas de la perspectiva intercultural en la educación, responde:

Yo creo profundamente que la perspectiva de interculturalidad tiene que ser para todos y para todos los niveles. Si seguimos acoplando en la diferenciación, formamos interculturales solamente a unos y no a todos. Es como que creas ghettos. [La perspectiva intercultural] ayuda a reconocer y a valorar, está bueno que no seamos todos iguales porque vos construís sentidos diversos con aportes del otro lado. Nos hace mejores personas, más tolerantes, más comprensivos de lo que el otro tiene para aportar. Esto es lo fundamental desde la perspectiva intercultural. Ir más allá del reconocimiento y valorar aportaría un montón a la sociedad. (Adriana Serrudo, entrevista personal, 29 de febrero de 2024)

De lo recorrido hasta acá se ve cómo la EIB avanzó de política focalizada provincial a modalidad educativa transversal y nacional. Sin embargo, el alcance de las políticas de EIB es limitado y sólo está dirigido a comunidades consideradas minorías. Tal como explica la Dra. Serrudo, si la educación intercultural se plantea como una propuesta pedagógica para un grupo en particular, se corre el riesgo de excluir a los estudiantes que estén por fuera de ese grupo, perdiendo así las muchas ventajas de la perspectiva intercultural.

#### 5.4 El caso de Neuquén

La actualidad de la provincia de Neuquén puede ser citada como un ejemplo donde la currícula escolar secundaria adopta una perspectiva intercultural de forma transversal y no como política focalizada, al menos en lo formal. A partir de agosto de 2023 en la provincia se puso en marcha el plan de la Nueva Escuela Secundaria, aprobado por el Consejo Provincial de Educación<sup>10</sup>. Entre las reformas, se destaca el apartado de “Perspectivas”, definidas como enfoques filosóficos, epistémicos, pedagógicos y didácticos para la educación secundaria<sup>11</sup>, y que incluye las perspectivas en derechos humanos y en interculturalidad<sup>12</sup>.

En el apartado de interculturalidad, la definen como un enfoque epistémico que tiene como base el análisis de la explotación y marginación sociocultural sufridas por los pueblos y comunidades preexistentes a la construcción de los estados y naciones modernos. Proponen esta perspectiva como un lugar de enunciación epistémica, política, pedagógica y ética, a diferencia del enfoque multicultural que pretende una “falsa inclusión” y se limita a describir los particularismos culturales. Señalan que el enfoque intercultural es el que permite establecer espacios de reconocimiento de la diferencia, así como posibilidades de diálogo, acción y transformación, construyendo a partir de posiciones situadas y subjetivas desde la diferencia y partiendo de la

crítica de las actuales instituciones y formas de saber.

Este diseño curricular es importante porque ilustra cómo una política educativa con un enfoque particular (en este caso, intercultural) puede darse de forma transversal y no necesariamente ser un tipo de orientación para un tipo de institución en particular. A diferencia de lo planteado por la Ley Federal de Educación, que con el modelo de EIB cercó el enfoque intercultural a determinadas escuelas dando respuesta a una demanda histórica de un grupo particular del país, el caso de Neuquén demuestra cómo de forma transversal un enfoque educativo puede ser aplicado a toda institución, independientemente de su orientación o modelo educativo.

## **6. CABA como caso de estudio.**

En los siguientes apartados se analizará si la perspectiva intercultural en la educación en derechos humanos está presente en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En particular, si el concepto de derechos humanos enseñado en el aula sigue siendo explicado desde el universalismo o si el sistema escolar es permeable, a través de sus diversos filtros, de adoptar una perspectiva intercultural de este tema.

### **6.1 Educación en derechos humanos en CABA**

La enseñanza secundaria en Ciudad de Buenos Aires se organiza en primer lugar de acuerdo a modalidades, que son definidas como aquellas opciones organizativas y/o curriculares que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atención a particularidades permanentes o temporales, personales y/o contextuales, para garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos<sup>13</sup>.

En CABA existen cuatro modalidades diferentes que hacen variar la duración de la etapa secundaria, siendo cinco años para las modalidades Media, Artística y Normal Superior y seis años para la modalidad Técnica<sup>14</sup>. Todas las modalidades comprenden dos ciclos: uno básico de dos años de duración, donde se enseñan contenidos generales y comunes a todas las futuras orientaciones y uno orientado, de tres años de duración, donde se siguen enseñando contenidos generales y se suman contenidos específicos para la orientación elegida. Actualmente existen catorce orientaciones<sup>15</sup>, siendo la más reciente aprobada en 2022 dirigida a la formación en energía y sustentabilidad<sup>16</sup>.

La modalidad de EIB que surge la Ley Federal de Educación no está prevista como modalidad para las escuelas secundarias y sólo se menciona su aplicación como actividades orientadas a la enseñanza de un idioma adicional de origen indígena<sup>17</sup>. Consultado por la articulación de esta modalidad en la Ciudad, el Ministerio

de Educación de CABA (MinEd) manifestó que “queda explícita la perspectiva y centralidad del abordaje de los derechos humanos en el aula, y que es fundamental que las personas que terminen el secundario puedan respetar la interculturalidad y la diversidad, y valorar las diferencias con los otros como una fuente de aprendizaje y crecimiento personal”<sup>18</sup>.

A partir del año 2015 se implementó el Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria tanto para la orientación básica como para la orientada de CABA, que incluye los contenidos troncales de la formación en Ética y Ciudadanía<sup>19</sup> Esta materia (en adelante, FEyC) se desarrolla de forma obligatoria durante los primeros cuatro años comunes a todas las orientaciones, tiene una carga horaria semanal de dos horas por año escolar y contiene específicamente en su cuarto año el concepto de derechos humanos.

Es importante señalar que este diseño curricular funciona como contenido común, mínimo y obligatorio para todas las escuelas secundarias, lo que significaría que las instituciones y docentes pueden ir más allá de esos contenidos, pero nunca enseñar menos que lo que está en ese documento. Sin embargo, no basta con que la autoridad administrativa en cuestión establezca un contenido en particular, sino que es importante ver si las instituciones educativas cumplen con ese contenido y si el o la docente a cargo de la materia efectivamente lo incluye en sus clases.

Sobre la actualidad de la EIB en CABA, la Dra. Serrudo admite:

Está poco reconocida a nivel institucional. Hay muchos proyectos en zona sur donde se anclan poblaciones migrantes. La CABA es multicultural pero no hay una toma de acción pedagógica clara para [ciertas] comunidades educativas y a la vez hay muchos docentes con muchas inquietudes”. También señala las dificultades de su implementación. “Existe una suerte de doble o triple filtro. Está la jurisdicción, que habilita o no determinadas cuestiones, luego las instituciones y luego lo que pasa en el aula con los docentes. Hay pocos institutos de formación docente que abarquen el tema de diversidad y multiculturalidad. Yo doy clases en el único instituto que tiene fijadas estas miradas. (Adriana Serrudo, entrevista personal, 29 de febrero de 2024)

A continuación se analizará esta suerte de triple filtro, partiendo de lo descrito en el diseño curricular de CABA, luego lo contenido en las currículas de las escuelas secundarias y finalmente la experiencia de los docentes en el aula, en relación al concepto de derechos humanos.

## 6.2 Diseño curricular para la NES

Según el Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria (NES) del año 2015, la materia FEyC tiene entre sus ejes troncales el apartado Derechos donde debe

resaltarse la importancia de los tratados de derechos humanos así como los derechos en particular y sus mecanismos de protección<sup>20</sup>. Este documento fue actualizado por última vez en 2015, pero se publican periódicamente materiales de desarrollo curricular y propuestas didácticas para el abordaje en el aula<sup>21</sup>. Específicamente para el cuarto año y dentro del eje Derechos, FEyC comprende el concepto de derechos humanos y propone el abordaje de éstos como inalienables y fundamentales del hombre y como jurídicamente reconocidos por los Estados nacionales modernos<sup>22</sup>.

Sin más, no se hace mención específicamente al enfoque intercultural para la enseñanza del concepto de derechos humanos, pero tampoco se menciona el carácter universal, por lo que puede interpretarse cierta flexibilidad para la enseñanza de este punto en particular. Como fue señalado, esto no impide que las instituciones educativas no puedan adherir a una de estas perspectivas en el programa de la materia de forma discrecional. Consultado por esta cuestión, el MinED expresó que utilizan la concepción de derechos humanos constituida en el marco referencial ético y jurídico con consenso internacional.

Si bien el documento de la NES indica que deben recuperarse contenidos relativos a los derechos humanos en años previos, no menciona lo relativo al carácter universal estudiado durante otros años y sólo prescribe el abordaje del concepto para el cuarto año.

### **6.3 Propuestas pedagógicas para trabajar en el aula**

En 2018 el MinED publicó el documento “Formación ética y ciudadana: diversidad e interculturalidad, identidad y derechos” como parte de los lineamientos que profundizan el documento de la NES. El documento es relevante en tanto plantea la necesidad de enseñar en las aulas el reconocimiento de la interculturalidad en la CABA<sup>23</sup>.

Además, tiene un concepto propio de interculturalidad, entendida como “una manera de poner en juego distintas formas de ser, pensar y actuar en sociedad” y “desde un enfoque integral y de derechos humanos, se refiere a la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y cultural. Este concepto se centra en la interacción entre grupos diversos y busca las convergencias sobre las cuales establecer vínculos y puntos en común entre estos, poniendo el acento en el aprendizaje mutuo, la cooperación y el intercambio”. Incluso hace una distinción con el término multiculturalidad, que muchas veces es utilizado de forma indistinta a interculturalidad<sup>24</sup>.

El documento propone actividades para trabajar la interculturalidad en su mayoría a partir de temas como la no discriminación, la identidad cultural y el lenguaje de los pueblos indígenas, sin hacer referencia explícita a la perspectiva universal de los

derechos humanos.

#### **6.4 Las instituciones educativas. La currícula de FEyC y la realidad del aula**

Para este apartado se toman en consideración las currículas de doce escuelas secundarias de CABA de distintos distritos<sup>25</sup> del cuarto año y las entrevistas realizadas a tres docentes, Laura, Pedro y Sandra<sup>2627</sup>. Pedro es docente hace dos años, trabaja en dos escuelas de CABA y se formó en el Instituto Superior de Profesorado “Joaquín V. González”. Laura es profesora desde hace dos años, recibida en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Sandra es profesora por la Facultad de Derecho (UBA) y es docente de secundaria desde hace dieciocho años en dos colegios.

En primer lugar, del análisis documental surge que de las doce currículas, son diez las que contienen el eje “Derechos”, y entre los subtemas, el concepto de derechos humanos. Ninguna hace referencia explícita al carácter universal o la perspectiva intercultural. Las otras dos instituciones restantes no incluyen el concepto de derechos humanos como tema en el eje “Derechos” o en los otros ejes. Además, de las doce currículas, sólo una incluye bibliografía relativa a derechos humanos.

Sobre la relación entre el aula y la currícula de FEyC, los docentes comparten lo escueto y general de los temas mencionados:

La currícula escolar la tomamos como una caja de herramientas, sabemos qué cosas debemos dar pero la forma en la que tenemos que dar dependen de la institución y dependen también del profesor, qué tipo de cintura tenés para dar los contenidos. Dar todo lo que plantea la currícula es demasiado pretencioso (Pedro, entrevista personal, 1 de noviembre de 2023).

Hay un desarrollo muy grande por parte del docente, que se monta sobre ese diseño pero que tiene mucha carga de trabajo, propuestas, problemas para pensar los temas. Siempre termino desarrollando más. Incluso a veces es algo bueno que sea escueto y poco ambicioso, el hecho de que haya pocos ejes te permite desarrollarlo mucho más. La dinámica es así con todas las materias, en algunas los temas son más concretos. En FEYC carece de precisión, es particularmente ambiguo. (Laura, entrevista personal, 2 de febrero de 2024)

El diseño [curricular] de CABA tiene una particularidad y es que no tiene muchos documentos que otros sí, por ejemplo comparando con Provincia de Buenos Aires. Bibliografía o documentos pedagógicos, no están incluidos en el diseño curricular. El material bibliográfico con el que trabajo lo armo yo misma. No uso manuales de editorial. Uso bibliografía universitaria.

La currícula se organiza en ejes temáticos pero que son muy muy generales, no plantea núcleos problemáticos, plantea tópicos, temas que hay que

tener en cuenta. Derechos Humanos es algo que se puede abordar desde muchísimos ángulos y de formas muy distintas: repasar el concepto, leer los artículos de la constitución y las garantías que los protegen y listo, en un mes terminaste. A mi particularmente me parece que ese es un problema de la materia FEYC, es más que conocer derechos y obligaciones, es importante problematizar esos derechos y pensarlos como procesos sociales conflictivos. (Sandra, entrevista personal, 14 de noviembre de 2023)

Al abordar el tema de la enseñanza de los derechos humanos en el aula, todos resaltaron la importancia de este tema, pero no hay un criterio uniforme respecto a desde dónde enseñar y cada uno parte de lo que cree más conveniente:

Para mi [el concepto de derechos humanos] es un acierto darlo en [cuarto] año porque los chicos están mental y académicamente más capacitados para entender el debate de los DDHH. Generalmente me focalizo en dos sucesos, trabajo el estudio de casos: el Holocausto y la dictadura militar argentina y hacemos una comparación entre ambos. (Sandra, entrevista personal, 14 de noviembre de 2023)

Yo enseño derechos humanos de primero a cuarto año. En segundo año en general no se profundiza en el antecedente histórico. En ese caso lo trabajo desde el eje de discriminación e igualdad. Cómo funciona el concepto de derechos humanos desde el contraste de no discriminación. Siempre recae porque en segundo año se trabaja mucho la convivencia. Yo amplío la mirada a los temas de racismo y la xenofobia. En tercero se hace un enfoque que recupere la cuestión histórica, nacional e internacional, de los derechos humanos. (Laura, entrevista personal, 2 de febrero de 2024)

Abordamos el concepto de derecho desde la dimensión histórica de los derechos humanos, entendiendo desde los orígenes, los antecedentes con la Ilustración, las consecuencias de la Primera y la Segunda Guerra Mundial, la importancia de la ONU en todo esto y las diferentes instituciones que tiene la ONU en función de defender los derechos humanos. Siempre lo abarco desde un aspecto histórico y trato de siempre traer el pasado con el presente. Qué cosas de ese pasado siguen presentes, qué cosas que se plantearon con el origen de la ONU siguen presentes al día de hoy y dónde podemos ver que los derechos humanos en nuestra vida cotidiana. (Pedro, entrevista personal, 1 de noviembre de 2023)

Consultados por los desafíos de la enseñanza, mencionan la realidad socioeconómica de los alumnos, que FEyC es una materia poco valorada, o que algunos conceptos son muy abstractos de explicar, por lo que siempre intentan aplicarlos a casos de la realidad del alumnado:

FEyC tiene una carga de dos horas semanales y cada vez es más difícil

abarcando todas las unidades del año. FEyC es una materia poco valorada, pareciera que Matemática es más importante que FeyC. (Sandra, entrevista personal, 14 de noviembre de 2023)

Algunos conceptos son muy abstractos. Hay una dificultad por parte de los docentes de dotar de sentido algunos conceptos y de transmitir su importancia. En Historia no me resulta tan difícil explicar la importancia de algunos temas. También veo que el concepto de igualdad entre la diferencia de los derechos humanos entra en tensión, porque los alumnos buscan diferenciarse. Creo que hay un elemento muy igualador que es el consumo, si vos podés compartir tal pauta de consumo sos un propio y estás aceptado. Siento que eso sienta más elementos de discriminación que otra cuestión como puede ser la nacionalidad o la discapacidad. (Laura, entrevista personal, 2 de febrero de 2024)

Te encontras con estudiantes que tienen problemas para analizar conceptos abstractos. Cuando un concepto les resulta muy abstracto lo estudian de memoria, entonces es difícil de interiorizar. También veo que tienen problema con lo que dicen las ideas, lo que analizamos en clase y lo que ellos sienten. A veces hay chicos que saben qué son los derechos humanos y que los tenemos todos, pero hay momentos en la vida cotidiana, como es un caso de inseguridad en donde algunos están de acuerdo con la idea de respetarle la vida a un ladrón pero no están de acuerdo con respetarle la vida un asesino. Esto no viene de que no puedan comprender los derechos humanos, sino de cómo se sienten. (Pedro, entrevista personal, 1 de noviembre de 2023)

Una vez abordados los aspectos más generales, fueron cuestionados específicamente por la universalidad como carácter de los derechos humanos. Ninguno de los docentes dio una definición técnica o jurídica del carácter universal sino que lo explicaron más desde una perspectiva filosófica o moral:

La universalidad va por el lado del criterio de justicia. Es verdad que depende de las sociedades y las culturas. Hay derechos que tan universales no son, que dependen del grupo económico, la cultura, el país. (Sandra, entrevista personal, 14 de noviembre de 2023)

Explico la universalidad como yo la entiendo. No conozco otro enfoque, si los derechos humanos no son universales, no son derechos humanos, no funcionan como tal. ¿Quién dispone lo que son derechos humanos y quién no? Por eso me aferro tanto al enfoque universal, porque no habilita el desarrollo de un criterio selectivo. Para mí, el desafío más grande de la universalidad es comprender que hay cosas que tenemos que aceptar sin comprenderlas del todo, no podemos siempre pretender entender otra cultura para poder respetarla. A veces, sin entender, hay que respetar. Trato de

explicarlo de esa manera. (Laura, entrevista personal, 2 de febrero de 2024)

Para mí la universalidad de los derechos humanos es que por más que nos cueste aceptarlo, somos todos iguales y existen límites que no podemos romper. Y esto para mí abarca derechos individuales, sociales, laborales como también los colectivos. Pienso que la universalidad de los derechos humanos tiene que ver con defender la integridad misma del ser humano. (Pedro, entrevista personal, 1 de noviembre de 2023)

Seguidamente, fue abordada la cuestión de la diversidad cultural y si podían relacionarla con la educación en derechos humanos y su universalidad:

En el concepto de la universalidad que trato explicar es cómo es que somos todos iguales pero somos diversos y eso lo pongo en ejemplo, a pesar de que hoy existe una cultura que parece que es la hegemónica, tanto en valores de consumo como en estética. Lo que trato de hacer es que los chicos vean que por más que podamos ser diferentes por cuestiones étnicas, por cuestiones de nacionalidad, por cuestiones lingüísticas... los chicos me han llegado a decir que no entienden cómo podemos considerar como parte de nuestra sociedad a alguien que ni siquiera habla español. Yo les dije que así como somos iguales en el plano de los derechos, también hay que entender que en el plano de la sociedad es diversa y rica por eso. Una vez tratamos el tema de la diversidad cultural y el riesgo que sería ser todos iguales en la expresión de la palabra, eliminando la diversidad. Yo siempre abarco el tema de la diversidad cultural para mostrar como gente de otro país está en condiciones iguales a nosotros y merecen respeto. (Pedro, entrevista personal, 1 de noviembre de 2023)

Yo trabajo en una de las escuelas donde la homogeneidad es muy importante. Se escuchan comentarios [despectivos] cada vez más seguido, sobre todo por la nacionalidad de los alumnos. Discriminación adentro de la escuela hay, muchísima. Yo soy tutora, es difícil, las redes sociales tampoco ayudan porque reproducen chistes xenófobos. (Sandra, entrevista personal, 14 de noviembre de 2023)

Vos tenés que ser sutil adentro del aula, suelo ser prudente. Si hay alguna situación de discriminación, lo veo, lo pienso y hago una actividad al respecto para que ellos mismos se den cuenta que todos somos diversos. No expongo al chico nunca, soy bastante prudente. (Sandra, entrevista personal, 14 de noviembre de 2023)

En la currícula [la diversidad cultural] está ligado a pueblos originarios. Suele estar al final del programa. Yo lo asocio al concepto de Arendt de que todo lo que nos es ajeno, nos enriquece. Tal vez en formas que no vemos. Así es como cada cultura, cada pueblo, aporta al mundo algo que es único

y nos enriquece. A veces esa presencia genera más rechazo que alegrías. Siempre trato de pensar la interculturalidad en esos términos, no tanto en intercambio de pautas culturales sino en un hecho enriquecedor en sí, y a los derechos humanos un marco en el que ese intercambio se puede dar. (Laura, entrevista personal, 2 de febrero de 2024)

## 7. Conclusiones

Queda claro que el debate de la interculturalidad de los derechos humanos llegó al campo educativo. La educación con perspectiva intercultural responde a la idea (y realidad) de una sociedad multicultural en constante integración y revisa los modelos tradicionales de educación que, durante siglos, han intentado moldear culturalmente la diversidad. Históricamente, la educación se ha abordado como un proceso asimilador e integrador, a menudo negando la existencia del “otro” culturalmente diferente. Hoy en día, la interculturalidad es un concepto clave para interpretar y gestionar las relaciones entre los diversos colectivos desde el Estado.

En Argentina, la educación intercultural surgió en respuesta a los reclamos históricos de los pueblos indígenas y tomó forma como una modalidad educativa bajo el nombre de EIB. A pesar de los avances notables, la EIB sigue siendo una política focalizada que responde a un grupo específico de individuos y que ni siquiera se aplica en todas las jurisdicciones. Integrar la perspectiva intercultural en la enseñanza de los derechos humanos puede representar un avance importante, siempre que se busque abarcar de manera integral un consenso más amplio en la construcción de saberes. Abrir el debate sobre el carácter universal de los derechos humanos es, en mi opinión, una puerta de entrada a esta posibilidad.

En lo que refiere al universo analizado, la perspectiva intercultural en la enseñanza de derechos humanos, a nivel general, no se encuentra enteramente satisfecha. Los lineamientos generales de las currículas prescriptas por las autoridades del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires muestran avances y retrocesos. Aun cuando la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe no es suficiente para hablar de educación con perspectiva intercultural, a la fecha no se ha adoptado la modalidad de EIB para las secundarias como sí ha sucedido con el resto de las modalidades. Todo lo relativo a EIB es canalizado a través de jornadas o temas de unidades de las currículas secundarias y fuertemente ligado a pueblos indígenas y a la enseñanza de idiomas de estos pueblos.

A nivel particular, el concepto que se enseña de derechos humanos sigue estando ligado a la perspectiva universalista, aunque nada impide que se aborde desde otros enfoques o que se mencionen las teorías que ponen al universalismo en crisis. En base a la documentación analizada, es positivo que los lineamientos curriculares de CABA contengan la definición de la perspectiva intercultural. Incluso mencionan la

integralidad que debe tener la enseñanza de derechos humanos y la consideración a la diversidad cultural para explicar ciertos temas. Sin embargo, las instituciones que fueron analizadas no contemplan estos temas en sus currículas.

Los docentes entrevistados desconocen un enfoque distinto al universal para abordar el concepto de derechos humanos. Todos coinciden en la importancia de enseñar derechos humanos y consideran que FEyC es una materia poco valorada. Al ser consultados por la interculturalidad, todos lo asociaron al eje de igualdad y no discriminación. Ven el carácter general de la currícula como algo ambicioso e inabordable pero también como una ventaja en cuanto permite la flexibilidad para explicar ciertos temas. Al tratar la diversidad cultural, el respeto por la diferencia estuvo presente en todas las entrevistas ya que reconocieron situaciones de discriminación entre los alumnos. También registran la diversidad cultural existente en las aulas y en este mismo sentido es interesante repetir que la Dra. Serrudo habló de un subregistro de diversidad del alumnado.

En definitiva, puede decirse que la educación en derechos humanos en CABA tiene un fuerte carácter multicultural, en tanto reconoce la heterogeneidad de la sociedad pero sigue abordando al otro diverso como alguien a quien respetar. Y este “otro” sigue identificándose con los pueblos indígenas del país. Se habla livianamente de interacciones para producir conocimientos pero que sigue existiendo un sesgo cultural homogeneizante, un reconocimiento a algo que está, que existe en la sociedad y que es distinto, y por lo tanto, que requiere una educación diferente, pero que no se termina de integrar completamente.

De los varios obstáculos para la implementación de una perspectiva intercultural en el aula, la currícula no es uno de ellos en tanto no limita la extensión de los temas. Sí considero que es importante que desde el Estado (nacional y en este caso local) se sigan gestando políticas públicas que den recursos y herramientas a las instituciones y a los docentes para abordar la interculturalidad en los derechos humanos.

Como sostengo al principio de este trabajo, poner en crisis el carácter universal de los derechos humanos no implica una degradación de los mismos. Discutir la universalidad puede ser un punto de partida para abordar el eje de igualdad y no discriminación, tratar los casos de discriminación en el aula y en la cotidianeidad, y acercar al alumnado a una perspectiva de derechos humanos que contempla la diferencia y la integra en la producción de conocimiento, contemplando las características particulares e históricas de los diversos grupos culturales que habitan nuestro país y el mundo, con el fin de formar mejores ciudadanos.

## Notas

<sup>1</sup> Abogado especializado en Derecho Internacional y Derechos Humanos. Ayudante de Cáte-

dra de la materia Derecho Internacional Público en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0008-3278-1995> E-mail: [grayani410@est.derecho.uba.ar](mailto:grayani410@est.derecho.uba.ar)

<sup>2</sup> Naciones Unidas (2011) *Declaración sobre educación y formación en materia de derechos humanos*, (A/C.3/66/L.65).

<sup>3</sup> La Declaración Universal de Derechos Humanos (artículo 26), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (artículos 13 y 14), el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (artículo 13), el Protocolo Adicional al Convenio Europeo de Derechos Humanos (artículo 2) y la Carta Africana sobre los Derechos Humanos y de los Pueblos (artículo 17) y la Convención sobre Derechos del Niño (artículo 29, a.).

<sup>4</sup> Resolución 39/3 [Consejo de Derechos Humanos], párr. 3.

<sup>5</sup> Naciones Unidas (2018), *The 2030 Agenda and the Sustainable Development Goals: An opportunity for Latin America and the Caribbean* (p. 28).

<sup>6</sup> Término que apropian los estadounidenses descendientes de mexicanos.

<sup>7</sup> Ley 26.206 (2006). Ley de Educación Nacional, Argentina. Art. 52.

<sup>8</sup> Resolución 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1999); Resolución N° 549 de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2004); Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006); Documento para la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional del Consejo Federal de Educación (2010) y Resolución N° 105 del Consejo Federal de Cultura y Educación (2010).

<sup>9</sup> Doctora en Antropología Social por la UNSAM, Especialista en Educación Intercultural Bilingüe por la Universidad Indígena Intercultural. Fue Coordinadora de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de la Nación (períodos 2009-2012 y 2020-2023).

<sup>10</sup> Resolución No. 1463 de 2022 [Consejo Provincial de Educación de la provincia de Neuquén].

<sup>11</sup> *Ibid.* p. 67.

<sup>12</sup> *Ibid.* p. 68.

<sup>13</sup> Ley 26.206 (2006). Ley de Educación Nacional, Argentina. Art. 17.

<sup>14</sup> Al 2021, existían en CABA 104 escuelas de modalidad Media, 39 de modalidad Técnica, 10 de modalidad Artística y 14 de modalidad Normal Superior. <https://biblioteca-digital.bue.edu.ar/catalogo/guias-de-orientacion-educativa/8360/detalle/6971> (sitio consultado el 10 de marzo de 2024).

<sup>15</sup> Agro y Ambiente, Arte, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades, Comunicación, Economía y Administración, Educación, Educación Física, Energía y Sustentabilidad, Informática, Lenguas, Literatura, Matemática y Física y Turismo.

<sup>16</sup> <https://buenosaires.gob.ar/educacion/docentes-de-la-ciudad/nivel-secundario/disenio-curricular-del-ciclo-orientado-de-la-nes> (sitio consultado el 10 de marzo de 2024).

<sup>17</sup> <https://buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/educacion-intercultural-bilingue> (sitio consultado el 10 de marzo de 2024).

<sup>18</sup> Pedido de información pública realizado al Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires EX-2024-19149742- -GCABA-DGSOCAI (solicitado el 1 de abril de 2024).

<sup>19</sup> Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa (2015) *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ciclo básico* / dirigido por Gabriela Azar. - 2a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires (p. 354).

<sup>20</sup> *Ibíd.* (p. 227).

<sup>21</sup> Pedido de información pública realizado al Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires EX-2024-19149742- -GCABA-DGSOCAI (solicitado el 1 de abril de 2024).

<sup>22</sup> Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa (2015) *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ciclo básico* / dirigido por Gabriela Azar. - 2a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

<sup>23</sup> Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2018) *Formación ética y ciudadana: diversidad e interculturalidad: identidad y derechos* (p. 9).

<sup>24</sup> *Ibíd.*

<sup>25</sup> Caballito, Belgrano, Belgrano R, Balvanera, Devoto, Saavedra, Floresta, San Nicolás, Recoleta, Almagro, Villa Crespo y Núñez.

<sup>26</sup> Los docentes pidieron que la entrevista sea anónima y por lo tanto se utilizaron pseudónimos.

<sup>27</sup> Las currículas de las escuelas donde trabajan los docentes están incluidas en el análisis de este apartado.

## Referencias bibliográficas

Alles, D., & Egger, C. (2016). "Los sistemas de protección de derechos humanos en los países del sur: una mirada a las interacciones entre multilateralismo global y regional". *Foro Internacional* 223, LVI (pp. 40-81).

De Sousa, B. (Trad. por Ariza, L.), (2002). *Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos*. *EL OTRO DERECHO* (28) (pp. 59-83).

Dietz, G. (2016) *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*.

Herra Flores, J. (2004). *Derechos Humanos, interculturalidad y racionalidad de resistencia*. *Dikaiosyne: revista semestral de filosofía práctica* (12), (pp. 39-58).

Kielsingard, M. D. (2011). *Universalism and human rights in the 21st century*. *Asia Pacific Law Review*, 19(2), (pp. 155-176).

Krzysztof Orzeszyna (2021). *Universalism of Human Rights: Notion of Global Consensus or Regional Idea*, 46 *Rev. Eur. & Comp. L.* 165

Makau w. Mutua, (2001). *Savages, Victims, and Saviors: The Metaphor of Human Rights*, 42 *Harvard International Law Journal*, 201.

Novaro, Padawer y Hecht (coord.) (2015). *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Ed. Biblos.

Puiggrós, Adriana. (2008) *Qué pasó con la educación Argentina. Desde la Conquista hasta el Menemismo*. Ed. Galerna.

Rabbi-Baldi Cabanillas, R. (2024). *Interculturalismo y derechos humanos. Una perspectiva desde la experiencia latinoamericana*. Ed. Astrea.

Sagastizabal, M. (dir.), (2004). *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Ed. Noveduc.

Orzeszyna, K. (2021). *Universalism of Human Rights: Notion of global consensus or regional idea*. *Review of European and Comparative Law*, 46(3), (pp. 165–176).

### **Fuentes consultadas**

Ministerio de Educación del gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2015)

*Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ciclo básico / dirigido por Gabriela Azar. - 2a ed.*

Ministerio de Educación del gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2018). *Formación ética y ciudadana: diversidad e interculturalidad: identidad y derechos. - 1a edición para el profesor.*

Naciones Unidas (2018). *The 2030 Agenda and the Sustainable Development Goals: An opportunity for Latin America and the Caribbean (LC/G.2681-P/Rev.3)*.

*Pedido de información pública realizado al Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires EX-2024-19149742- -GCABA-DGSOCAI (solicitado el 1 de abril de 2024).*

## Contribución del análisis de contrato didáctico para la comprensión de la complejidad del trabajo docente en Educación de Jóvenes y Adultos

### Contribution of Didactic Contract Analysis to the Understanding of the Complexity of Teaching Work in Youth and Adult Education

José Nicolás Gerez Cuevas<sup>1</sup>

#### Resumen

En este artículo se presentan hallazgos de una investigación sobre la complejidad del trabajo docente en nivel primario de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA). Uno de sus objetivos fue analizar prácticas de enseñanza de saberes matemáticos en el marco de articulación entre las condiciones y restricciones en esta institución y el proceso de apropiación de saberes necesarios para la labor docente cotidiana. Se analiza una modalidad de organización del estudio observada en clases comunes, que se ha denominado “clase dialogada”. Se caracterizan algunos aspectos del contrato didáctico que regula una situación de enseñanza, con el fin de identificar el modo en que se instituyen posiciones para los alumnos en la actividad matemática compartida. Se interpreta que esta organización surge como respuesta a desafíos específicos del oficio docente en las condiciones institucionales de la EDJA. A su vez, se observa que, a pesar de la modalidad colectiva de la clase, las decisiones clave en la ejecución de las tareas recaen exclusivamente en la docente y el espacio de actuación de las estudiantes se restringe a tareas aritméticas específicas.

**Palabras clave:** educación de adultos, diálogo, contrato didáctico, matemática

**Abstract**

Some results from a research study on the complexity of teaching work at the primary level of the Youth and Adult Education modality (YAE) are presented in this paper. One of its objectives was to analyse teaching practices of mathematical knowledge in the framework of articulation between the conditions and restrictions in this institution and the process of appropriation of knowledge necessary for daily teaching work. A modality of study organisation observed in regular classes is analysed, which has been called the 'dialogic class'. Some aspects of the didactic contract that regulates a teaching situation are characterised in order to identify the way in which positions are instituted for the students in the shared mathematical activity. It is interpreted that this organisation arises as a response to specific challenges of the teaching profession in the institutional conditions of YAE. At the same time, it is observed that, despite the collective modality of the class, the key decisions in the execution of the tasks fall exclusively on the teacher and the students' space for action is restricted to specific arithmetic tasks.

**Keywords:** Adult Education, Dialogue, Didactic Contract, Mathematics

Fecha de recepción: 2024-12-05  
Fecha de evaluación: 2024-12-26  
Fecha de evaluación: 2025-02-13  
Fecha de aceptación: 2025-03-17

## Introducción

En este artículo, presentaremos hallazgos de una investigación<sup>2</sup> orientada a comprender la complejidad del ejercicio del oficio docente en la enseñanza ordinaria<sup>3</sup> de la matemática en el nivel primario de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) en Argentina. Desde la perspectiva del trabajo docente, se destaca que, si bien algunas condiciones de enseñanza en estas instituciones se asemejan a las escuelas infantiles, otras son significativamente diferentes. Los maestros se han titulado oficialmente como profesores de nivel primario a partir de una formación que se referencia principalmente en la escuela infantil, por lo que deben lidiar con las divergencias entre ambos contextos.

El objetivo general de la investigación fue: estudiar el modo en que se articulan condiciones institucionales, saberes docentes y prácticas de enseñanza de saberes matemáticos en el trabajo de maestros/as en el nivel primario de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la provincia de Córdoba. En este artículo presentaremos una producción vinculada con uno de los objetivos específicos, el cual se orientó a analizar prácticas de enseñanza de saberes matemáticos en el marco de la articulación entre las condiciones institucionales y la apropiación de saberes docentes. Para ello, hemos estudiado el trabajo de maestros buscando identificar el modo en que enfrentan las dificultades del oficio docente (Chevallard, 2013) que emergen en este contexto. Como parte de este objetivo de análisis de prácticas ordinarias, en este artículo caracterizaremos una modalidad de organización del estudio que hemos identificado en clases comunes y que hemos denominado como “clase dialogada”, a través del análisis de las regulaciones promovidas por el contrato didáctico.

## Antecedentes de la investigación

En un estado del arte (Evans et al., 2012) de la producción internacional en el campo de Adults Mathematics Education se identificaron como orientaciones principales: la descripción del aprendizaje del adulto, el conocimiento y uso de matemáticas en diferentes escenarios, la transferencia de aprendizaje y la elucidación de relaciones entre aspectos cognitivos y afectivos en el aprendizaje. A su vez, hemos relevado una importante diversidad de antecedentes que acreditan la construcción de habilidades y saberes matemáticos de personas adultas, de un modo independiente a la escolarización (Ávila, 2014; Fuenlabrada & Delprato, 2005; Knijnik, 2006; Solares & Block, 2021; Street et al., 2005, entre otros). Incluso, se han encontrado evidencias de que la escolaridad en EDJA influiría escasamente en el desarrollo de estas habilidades, en contraste con las actividades laborales (Estrada & Ávila, 2009). En síntesis, según este relevamiento de antecedentes, la investigación en educación matemática en EDJA ha priorizado el estudio del adulto y sus conocimientos matemáticos, por sobre

la indagación de lo que sucede en las prácticas habituales en la enseñanza escolar.

De todos modos, se han relevado algunos estudios que han abordado la enseñanza escolar en EDJA y que informan sobre dificultades que condicionan el estudio de la matemática. Entre ellos, Ávila (2012) describe un modelo educativo en México que funciona mediante un contrato didáctico-institucional de orientación social, donde la enseñanza tiende a trivializar los procesos didácticos. Otros estudios señalan la rigidez y pobreza de sentido de las prácticas escolares (en contraste con el significado y la flexibilidad en habilidades no escolares) (Ávila, 2014), la complejidad del tránsito del cálculo oral al escrito (Ávila, 2009), y tensiones en el aula de matemáticas entre valores y prácticas de numeracidad (Ferreira & Fonseca, 2015; Fonseca & Simões, 2014). Además, el estudio de Broitman (2012) sobre la relación con el saber matemático en personas adultas que inician la primaria aporta elementos para interpretar características específicas de estos escenarios escolares. Estos antecedentes resaltan la complejidad del ejercicio del oficio docente en condiciones institucionales de EDJA y la diferencia significativa de algunas de sus características respecto a la escolaridad infantil.

En el campo de la didáctica de las matemáticas, específicamente en la tradición de la escuela francesa, se han abordado diversos aspectos del ejercicio del oficio docente en clases ordinarias. Artigue (2013) destaca como uno de los más importantes avances de la producción en las últimas décadas que la investigación en este campo se ha desplazado hacia el profesor, reconociendo que inicialmente no fue considerado un actor problemático de la relación didáctica como sí lo era el alumno. En tal sentido, Margolinas y Perrin-Glorian (1997) detallan que el estudio del docente ha evolucionado desde una “puesta entre paréntesis” y la percepción de su resistencia en investigaciones experimentales, hacia la observación de clases ordinarias y el desarrollo teórico y la modelización de las restricciones que enfrentan los profesores. Estos últimos estudios reconocen que las prácticas docentes son el resultado de un trabajo con coherencia propia, no reducible en términos de aprendizajes potenciales de los alumnos (Robert, 2001). Esto implica la necesidad de considerar explícitamente el trabajo real del docente ejerciendo un oficio en un marco institucional y social dado (Charles-Pézard et al., 2012). Además, los estudios basados en la teoría de situaciones didácticas han resultado fructíferos para comprender el funcionamiento del docente en clases ordinarias, destacando las decisiones en torno a regulaciones didácticas sobre la actividad del estudiante y los conocimientos subyacentes a estas decisiones (Comiti & Grenier, 1997; Margolinas et al., 2005; Perrin-Glorian & Hersant, 2003).

En concordancia con el reconocimiento de los condicionamientos reales sobre el oficio docente, algunas indagaciones, desde estas perspectivas teóricas, identificaron tensiones que los profesores experimentan en las condiciones institucionales

de EDJA en Argentina. En Delprato (2013) se describen algunas problemáticas que enfrentan docentes, interpretando las razones de la acción docente a partir de las tensiones generadas por la convivencia de la permanencia y la ruptura de núcleos duros del dispositivo escolar. Asimismo, en un estudio anterior, hemos abordado características de las regulaciones didácticas en la enseñanza en una modalidad semipresencial de EDJA (Gerez Cuevas et al., 2019): debido a la individualización del proceso didáctico mediante manuales prediseñados, el trabajo docente en estas condiciones asume un carácter multifuncional, dificultando la posibilidad de construir una posición de dirección del estudio de los alumnos.

A pesar de los avances identificados en el campo didáctico, la recopilación de antecedentes que aborden el estudio del oficio docente en escenarios específicos de la EDJA es limitada, lo que fundamenta la necesidad de orientar la investigación para superar esta vacancia.

### **Perspectiva teórico-metodológica**

La investigación adoptó un enfoque teórico multirreferencial para comprender la complejidad de las prácticas educativas (Ardoino, 1993). Sin embargo, en este artículo, destacamos la contribución de la mirada didáctica, en particular desde la teoría de las situaciones didácticas (TSD) y la teoría antropológica de lo didáctico, sin perder de vista que otras perspectivas han permitido integrar la problemática en una dimensión institucional vinculada a las regulaciones propias de la escolaridad. Esta elección responde a la intención de mostrar cómo estas teorías ayudan a comprender características específicas de la participación de los sujetos en la actividad matemática escolar.

En este artículo, se caracterizará una modalidad de organización del estudio en clase. Desde la TSD, Perrin-Glorian y Hersant (2003) proponen, para el análisis de clases ordinarias, identificar el contrato didáctico y el medio con el que interactúan los alumnos, evidenciando así sus responsabilidades, las oportunidades de aprendizaje a su disposición y las ayudas del profesor para apoyar el uso de sus conocimientos previos y la construcción de nuevos. En base a estos aportes de la TSD, identificaremos características del contrato didáctico (Brousseau, 1986) que regula una situación de enseñanza y del medio con el que interactúa el alumno, con el objetivo de discernir la posición habilitada a estudiantes en la actividad matemática compartida. De este modo, aportaremos elementos para reconocer en qué medida las regulaciones didácticas contribuyen a la generación de condiciones para la construcción de autonomía en la relación con el saber matemático.

Asimismo, incorporamos aportes de la perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009) para analizar el trabajo docente dentro de condiciones institucionales específicas; en particular, la noción de saber docente (Mercado, 2002) como conocimiento local

construido en el cotidiano escolar e integrado a la actividad. Desde esta perspectiva, la apropiación y participación en las prácticas sociales son aspectos de un mismo proceso, por lo que las decisiones diarias de los maestros sobre qué enseñar y cómo hacerlo implican la resignificación de experiencias y saberes de diversas raíces históricas (Espinosa Tavera & Mercado, 2008). De este modo, se sostiene que el saber docente no se limita al ámbito de la experiencia individual, sino que también se configura como un producto colectivo.

La investigación, basada en un estudio en casos, tomó como referente empírico el trabajo en EDJA de tres maestras. Las estrategias metodológicas incluyeron entrevistas semiestructuradas, observaciones de clases e indagación documental. Las entrevistas fueron intensivas (Morin, 1995), de carácter abierto, ya que buscaron documentar sentidos que las docentes atribuían a su labor en EDJA. Los intercambios excedieron la temática específica de la enseñanza de las matemáticas y abarcaron cuestiones vinculadas a su trayectoria profesional y el trabajo docente en la modalidad. Fueron espaciadas en un período de cinco a nueve meses y se registraron en audio.

Las observaciones de clases se registraron en formato de audio y se transcribieron fragmentos para integrar lo documentado en las conversaciones con las maestras. El acceso a las clases de cada docente se realizó después de avanzar en el proceso de entrevistas, buscando favorecer la formación previa de un marco de interpretación que enriqueciera la interacción. En cuanto a la indagación documental, se recopilaron diversos documentos oficiales a nivel nacional y provincial para analizar transformaciones en el proyecto de formación en EDJA.

Estas fuentes permitieron identificar condiciones institucionales propias del trabajo de enseñar en EDJA y reconstruir saberes docentes y aspectos de prácticas de enseñanza habituales. En este artículo solo recuperaremos una parte de los datos producidos a partir de estas estrategias, en función del tema propuesto. Como hemos anticipado, en este artículo analizaremos una modalidad de organización del estudio identificada en observaciones de clases en uno de los casos, que denominamos como “clase dialogada”. Seleccionamos para el análisis fragmentos de dos sesiones en las que el grupo se involucró en resolver una adaptación de una tarea originalmente destinada a la escuela infantil y extractos de entrevistas realizadas a la maestra<sup>4</sup>. La elección de estos fragmentos se fundamenta en que la actividad propuesta ofrece algún grado de apertura a la exploración por parte de los resolutores. Resulta de interés analizar cómo se desarrolla en el aula esta consigna en un contexto de organización colectiva de su resolución.

Aunque el estudio no pretende establecer conclusiones generalizadoras sobre las prácticas de enseñanza de la matemática en EDJA, la relevancia de analizar esta modalidad de organización del estudio se basa en la presunción de que algunas de

sus características podrían ser similares a las de otras clases. Esta presunción se fundamenta en dos ideas aportadas por la mirada teórica adoptada:

- estabilidad de prácticas personales: algunas de las características analizadas podrían trascender la particularidad de la situación didáctica observada. Estudios sobre clases comunes de matemática (Butlen et al., 2002) sugieren cierta estabilidad y coherencia en los modos de enseñanza de un profesor con cierto nivel de experiencia y hemos reconocido similitudes en otras clases observadas de la misma maestra, como se puede observar en (Gerez Cuevas, 2023).

- similitud a prácticas en otros escenarios de EDJA por adaptabilidad a condiciones institucionales: en tanto las decisiones docentes son fenómenos inherentes al sistema de enseñanza en EDJA, y describiremos algunos aspectos centrales de estas condiciones que pueden favorecer esta modalidad de organización del estudio.

## **La enseñanza de la matemática en EDJA**

### **1. El contrato didáctico en clases de EDJA**

La noción de contrato didáctico es esencial en la TSD y posibilita el análisis del trabajo del profesor, al describir la relación didáctica como definida por una distribución implícita de responsabilidades específicas al conocimiento entre docente y alumnos:

...el profesor se caracteriza por las sujeciones que acepta y las que impone. Cada sujeción consiste en una distribución de responsabilidades entre “el profesor” y un medio antagonista (que incluye al alumno) y los instrumentos de regulación recíproca que condicionarán la evolución del sistema. Este enfoque permite clasificar las regulaciones didácticas según el reparto de las responsabilidades entre el sistema que difunde un conocimiento y el que lo recibe y aprende... (Brousseau, 2007, pp. 55-56)

En base a la noción de contrato didáctico, se pueden identificar diversas regulaciones que se establecen en la relación entre un sujeto que aprende y el saber en una determinada situación. En los contratos fuertemente didácticos (Brousseau, 2007), típicos de la forma escolar, el emisor en la comunicación del saber toma una parte de las decisiones por el receptor y, por ende, asume la responsabilidad por sus efectos sobre él. En otras palabras, la existencia de un contrato de este tipo refleja la obligatoriedad del vínculo escolar, ya que implica una creciente responsabilización de la institución por garantizar los aprendizajes de los estudiantes. En contrapartida, el educando pierde la libertad que tiene en los contratos débilmente didácticos, donde el aprendiz es quien decide el uso de los medios puestos a su disposición.

Delprato (2013) sostiene que en la EDJA algunas características de este tipo de contrato, como la idea de que “La relación didáctica debe ‘continuar’ cueste lo que cueste” (p.16), se redefinen debido a que el vínculo de los estudiantes con la escue-

la está menos sostenido por la obligatoriedad. A su vez, en antecedentes sobre la enseñanza en EDJA (Ávila, 2012), se ha descrito un modelo educativo presente en algunos contextos como un *contrato didáctico-institucional de orientación social*. En este modelo, se proclama una formación para que las personas actúen eficientemente y en condiciones igualitarias en su actividad matemática cotidiana. Sin embargo, la distribución de obligaciones en la enseñanza dispone que el alumno quede liberado de toda responsabilidad y, con ello, también el profesor, lo que lleva a que los procesos de enseñanza se trivialicen e incluso se diluyan. Teniendo en cuenta estas singularidades de los contratos en otros escenarios de EDJA, resulta de interés identificar las regulaciones que se establecen en la relación entre alumno y saber en la modalidad de organización del estudio que analizamos en este artículo.

## 2. Condiciones institucionales y saberes docentes en el caso seleccionado

En Argentina, existe una diversidad de instituciones de nivel primario, en las que se disponen ofertas de cursado presencial, programas de formación semipresencial y de apoyo a estudiantes que pretenden acreditar un nivel en exámenes de terminalidad educativa. En estas instituciones se desempeñan docentes formados para la escuela regular, ya que la formación inicial es común y habilita legalmente al ejercicio en un nivel, pero en todas las modalidades del sistema. Eventualmente, los profesores que allí se desempeñan pueden haber participado de alguna formación específica para la EDJA, pero no es requisito para el acceso al trabajo docente.

Una de las principales dificultades del oficio docente en EDJA es la adaptación de la enseñanza a la heterogeneidad de los estudiantes (Gerez Cuevas & Delprato, 2017). Esta problemática surge de la ruptura con la disposición graduada característica de la escolaridad regular y la adopción de una organización curricular modular que establece etapas para cada espacio que se cursa, de modo independiente al nivel de avance en otras materias. Esto implica resolver cómo enseñar simultáneamente a sujetos que han desarrollado diversas relaciones con el conocimiento en sus trayectorias educativas y vitales que se encuentran en la misma clase. Para afrontar esta dificultad, la maestra del caso seleccionado se ha apropiado de ideas provenientes de la formación continua para la modalidad: desde esas perspectivas, la individualización de la enseñanza (propuesta recurrente en distintas opciones formativas en EDJA) restringe la actividad debido a la dificultad para generar espacios genuinos de intercambio de la producción de las estudiantes en tareas diferentes que, generalmente, no guardan relación entre sí:

“Están, por ejemplo, estos módulos [manuales de una oferta semipresencial en EDJA], pero tampoco a mí me sirve darle a cada uno un “manualcito”, [y decir a las estudiantes:] “Vos que sos del primer ciclo andá trabajando esto; vos lo otro...” ¡No me sirve! Porque eso es completar un manual y después

no tengo cómo socializarlo entre todos” (Fragmento de Entrevista 10)

“Tengo en cuenta esto que me dijo Mario [capacitador de maestros de EDJA]: “A todos lo mismo, no le des a [estudiantes en el nivel de] alfabetización algo que nada que ver con los otros”. Entonces trato y trato de ir complejizando, pero no siempre lo logro” (Fragmento de -Entrevista 2)

En la modalidad de la *clase dialogada*, la docente aborda la realización de una tarea mediante un diálogo con todo el grupo de estudiantes a través de interrogaciones sucesivas. Según su perspectiva, esta actividad colectiva posibilitaría la participación de todas las estudiantes, indistintamente del nivel escolar:

“A mí me ayuda oralmente poder trabajar con todos a la vez” (Fragmento de Entrevista 9)

“Ahí yo me aseguro que los que están en alfabetización, ese momento trabajaron también. Porque participan sobre lo que está escrito o yo pregunto, todas participan ahí” (Fragmento de Entrevista 11)

Esta modalidad de organización del estudio implica cierta diferenciación en la participación, ya que, en algunas ocasiones, las estudiantes con un nivel de aprendizaje escolar menor no intervienen en la resolución general de una tarea, pero sí participan en interacciones puntuales relacionadas. La docente expresa su intención de evitar “exponerlas” a situaciones de fracaso:

Entrevistador: ¿Gente que no domina la resta puede participar escuchando?

Maestra: Sí... y opinando. Total, como yo nunca digo: “Sí, está bien”, “No, está mal”, entonces yo hago: “Mmm”, y si dijeron una “gansada” [tontería], pasa, nadie se va a dar cuenta. (...) Yo trato de que no se note tanto quién no pudo. (Fragmento de Entrevista 8)

Además, la maestra afirma que esta organización del estudio le posibilita reconocer algunos aprendizajes de las estudiantes o de sus dificultades:

“Yo en lo colectivo, puedo tener un panorama de ellas de si lo pudieron hacer, si lo aprendieron” (Fragmento de Entrevista 11)

Por otro lado, la docente también se ha apropiado de saberes didácticos como herramientas que le permiten identificar y cuestionar aspectos de prácticas de transmisión directa de los saberes matemáticos. En particular, la docente ha resignificado la noción de prácticas ostensivas<sup>5</sup> proveniente de su formación docente inicial:

“Yo lo relaciono con esto de dar una respuesta y no permitir que el otro piense. O que el otro lo descubra, eso creo yo que es una práctica ostensiva: “Bueno, esto se hace así, de esta determinada manera.” Eso me refiero que hay que buscar como caminos para no caer en eso, el lugar común que es

lo más fácil decirles: “Esto es un cuadrado, esto se llama lado, y son todos iguales.” (Fragmento de Entrevista 12)

Algunas características de la *clase dialogada* se pueden interpretar también como una manera de evitar lo que la docente considera “prácticas ostensivas”:

“Para mí yo considero que no tengo prácticas ostensivas. Capaz que otro me ve y dice que sí, pero esta manera de trabajar más colectiva, que todos los resolvemos... [Evoca una pregunta a las estudiantes:] “Eso también está bien, ¿pero de qué otra manera lo podemos hacer?” A mí me parece que eso es no hacer prácticas ostensivas. Prácticas ostensivas sería decir: “Mirá este problema, ¿y cómo se resuelve? Es una suma” y a lo mejor lo puede resolver con suma o con resta “(Fragmento de Entrevista 11)

Al mismo tiempo, la maestra manifiesta cierta tensión sobre el sentido de la formación matemática de las estudiantes, al reconocer los conocimientos desarrollados por las personas adultas en prácticas de numeracidad en dominios no escolares (Street et al., 2005). Considera que el propósito principal de enseñar matemática en EDJA radica en ejercitar esos conocimientos, fundamentalmente vinculados al “cálculo mental”:

“La matemática, digo lo que me da como que ellas necesitan... el cálculo mental... en realidad lo tienen bastante avanzado, es como seguir dándoles ejercitación. Por ahí les planteo una situación problemática y les digo: “¿A ver cómo lo resolvés?” Me dicen: “58, señorita”. ¡Y está perfecto! Entonces me pregunto cómo sigo. Y no les puedo decir: “Bueno, ahora haceme la cuenta”, si en realidad lo pudo resolver. Lo otro que me cuestiono es que en realidad ellas toda la vida se movieron en el mundo resolviendo cálculos mentales” (Fragmento de Entrevista2)

En síntesis, hemos documentado parte del saber docente del que la maestra se ha apropiado en el ejercicio cotidiano del oficio en EDJA: las ideas de mantener un trabajo colectivo, evitar “prácticas ostensivas” y un sentido de la enseñanza de la matemática centrado en la ejercitación de cálculos mentales. La perspectiva asumida sobre el saber docente permite interpretar que la organización del estudio mediante una *clase dialogada* es un modo de responder a las condiciones institucionales de enseñanza en EDJA poniendo en juego tales ideas.

A continuación, presentamos la situación de enseñanza que analizaremos en este artículo.

## **La situación de enseñanza observada**

### **1. Características de la actividad propuesta**

La actividad seleccionada proviene del manual *Hacer Matemática 4* (Saiz & Parra,

2012), destinado al 4º grado de la escuela primaria infantil. Se denomina “Tiempos para nacer, tiempos para crecer” y aborda la duración de los períodos gestacionales en distintas especies. Su objetivo es: “Expresar duraciones variando la unidad: días, meses, años.” La consigna abordada en clase es:

En la especie humana, el embarazo dura, aproximadamente, 9 meses. Es el tiempo que pasa el embrión en el cuerpo de la madre hasta que nace el bebé. A ese tiempo se lo llama período gestacional. La característica común de los mamíferos es que la cría nace viva del cuerpo de la madre y se alimenta de leche materna.

1. En esta tabla se presenta información sobre distintos mamíferos. En la fila correspondiente, anotá cuántos meses, aproximadamente, dura el período gestacional en cada especie. (Saiz & Parra, 2012, p.24)

**Figura 1.** Cuadro de la actividad a completar (Saiz & Parra, 2012)

Animales		Conejos	Gatos	Cerdos	Ovejas	Vacunos	Caballos	Ballenas	Elefantes
Período gestacional	En días	33	62	115	150	283	336	360 - 390	600 - 660
	En meses								

En el manual, esta actividad marca el inicio del eje “Medidas de tiempo” donde los estudiantes estudian cómo expresar duraciones variando la unidad de medida. En las tareas sobre la magnitud tiempo presentadas para grados inferiores en la misma serie de manuales, los períodos medidos son de algunas pocas horas y minutos, por lo que es novedad la extensión de los períodos temporales sobre los que se trabaja en esta actividad. Un Núcleo de Aprendizaje Prioritario<sup>6</sup> propone como contenido escolar: “El análisis y uso reflexivo de distintos procedimientos para estimar y calcular medidas en situaciones problemáticas que requieran comparar y calcular cantidades de uso social habitual estableciendo equivalencias si la situación lo requiere”. (Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica, 2005, p.16) Según esta formulación, el establecimiento de equivalencias entre distintas medidas se supedita a la necesidad de una situación y no se concibe como un fin en sí mismo. Otros lineamientos curriculares (Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica, 2007), sugieren evitar una focalización en la formalización de técnicas de cálculo, promoviendo que los estudiantes tomen decisiones sobre la conveniencia del uso de una unidad de medida.

En la actividad del manual, todas las duraciones, excepto el embarazo humano, se presentan en la misma unidad (días) y se requiere expresarlas en otra (meses).

Este cambio de unidad no surge de la necesidad de controlar la situación, aunque es usual en prácticas de numeracidad del dominio de la vida cotidiana (Street et al., 2005) expresar en cantidad de meses o de semanas la duración del embarazo humano. Algunas modificaciones en la consigna podrían dar una razón de ser al cambio de unidad, por ejemplo, preguntando si los períodos gestacionales de diferentes animales son más largos o más cortos que los del ser humano, ya que comparar medidas requiere una unidad en común. De hecho, en el manual se presenta como breve comentario posterior a la actividad: "...para hacer comparaciones es útil usar una misma unidad: días, meses o años. Puede ser conveniente cambiar de unidad cuando se quiere comparar con algo conocido." (Saiz & Parra, 2012, p. 24) No obstante, la consigna planteada dirige la actividad no hacia la evaluación de la conveniencia del uso de una unidad de medida, sino hacia la aplicación de técnicas de cálculo o estimación para realizar la conversión de la unidad de medida en los períodos seleccionados.

La consigna demanda determinar la cantidad aproximada de meses de cada período gestacional, permitiendo obtener una respuesta exacta o estimarla. La estimación mediante referencias conocidas es usual en prácticas de numeracidad cotidianas; por el contrario, en las prácticas de dominio escolar suele valorarse encontrar respuestas únicas mediante cálculos exactos. Por ende, la aceptación de una técnica que involucre estimaciones para resolver la actividad dependerá de las normas construidas sobre la actividad matemática en el aula.

En prácticas de numeracidad cotidianas también es usual considerar 30 días como equivalente a un mes, a pesar de la irregularidad de la duración de los meses en el calendario gregoriano. El contexto de la actividad podría brindar una oportunidad propicia para reconocer la conveniencia de estandarizar esta unidad para facilitar los cálculos, si se formularan consignas dirigidas a ese objetivo. Además, para expresar una cantidad equivalente de meses de manera exacta, es necesario reconocer que las cantidades medidas en días no son múltiplos de 30. Por lo tanto, se requiere usar unidades compuestas (meses y días) o números racionales, aunque no se suele emplear fracciones o expresiones decimales con la unidad "meses".

Perrin-Glorian y Hersant (2003) sostienen que, en la enseñanza ordinaria, existe un continuum de variaciones de las características del medio con el que interactúa el alumno, en el que se pueden distinguir dos polos:

- o existe un medio con el cual el alumno puede tener una relación directa, efectiva o evocada, y que puede darle retroacciones, incluso insuficientes; en ese caso, se puede reconstruir una situación que tiene potencialidades adidácticas, incluso si el maestro puede ser llevado a intervenir sobre el medio y a acondicionar el medio en el curso de la acción (...);

- o esta posibilidad no existe; el enseñante es el único garante de los

procedimientos utilizados por los alumnos; eso es lo único que reacciona a las acciones de los alumnos. (pp. 225-226, traducción propia)

La identificación del grado de potencialidad adidáctica de la actividad permite anticipar el margen de maniobra en la acción docente. Las autoras sostienen que la existencia de potencialidades adidácticas en una situación no garantiza que el docente las utilice, pero la ausencia de tales posibilidades no permite asumir a los alumnos la responsabilidad de involucrarse con sus conocimientos en la situación.

El medio con el que interactúa el alumno propuesto por la actividad seleccionada ofrece pocas oportunidades de retroalimentación, por lo que el grado de potencialidad adidáctica de la situación es bajo. La disposición del cuadro permite una mínima retroacción: los períodos gestacionales aumentan de izquierda a derecha, permitiendo verificar que las cantidades en la otra fila también sean crecientes. La utilización de un calendario anual podría ampliar las potencialidades del medio, al facilitar el desarrollo de estrategias de conteo de la cantidad de días como control de los cálculos o estimaciones. Aunque en las clases observadas había un calendario mensual en una pared, este material resultaba insuficiente para abordar las duraciones del problema seleccionado, limitando la posibilidad de que la docente pudiese eventualmente asignar a los estudiantes responsabilidades matemáticas mayores en la resolución de estas tareas.

A continuación, analizaremos el desarrollo efectivo de esta actividad en clase. Presentaremos en primer lugar fragmentos del desarrollo de su resolución, para luego analizar el modo de gestión del estudio en esta sesión.

## 2. El desarrollo de la situación de enseñanza

Analizaremos las regulaciones que se establecen en la relación entre alumno y saber en la modalidad de organización del estudio que hemos denominado como *clase dialogada*<sup>7</sup>. Como se puede observar en los fragmentos que presentaremos, la clase se basa en interacciones verbales permanentes entre la docente y todo el grupo de estudiantes, sin momentos de trabajo individual para que cada alumno intente ensayar estrategias para abordar las tareas. En tal sentido, la clase puede describirse como un espacio en donde las tareas matemáticas son desarrolladas colectivamente, pero nos interesa identificar en qué medida y cómo participan efectivamente las estudiantes en esta actividad grupal.

### **Fragmento 1:**

[1] Maestra (luego de leer la consigna): María, si los conejos están en su periodo de gestación, en el vientre de la madre, 33 días, y nosotros sabemos que un mes tiene 30 días, y que una semana tiene 7 días, ¿cuántos meses están en la panza

los conejos?

[2] María<sup>8</sup>: 30.

[3] Maestra: ¿30 meses?

[4] María: 30 días.

[5] Maestra: Son 30 días. ¿Y cuántos meses son? Acá dice 33, pero podemos empezar a pensar como 30 para poder sacar cuántos meses están en la panza de su mamá. ¿Cuántos meses habrá en 30 días?

[6] María: Siete.

[7] Maestra: ¿Siete meses?

[8] María: No. Menos.

[9] Maestra: ¿Un mes cuántos días trae?

[10] Graciela: 30.

[11] Maestra: 30 días. ¿Dos meses?

[12] Graciela: 60.

[13] Maestra: 2 meses tienen 60 días, muy bien. Lo voy a poner acá. [En el pizarrón escribe la primera línea de una tabla que se realizará progresivamente. Ver Figura 2] Un mes son 30 días. ¿2 meses, cuántos días son?

[14] Alumnas: 60.

[15] Maestra: 60 días. [Escribe la segunda línea de la tabla] Entonces sabemos que un mes son 30 días y dos meses, 60 días. Volvemos María. ¿Si un conejo está 33 días, cerca de qué está? ¿De un mes o de dos meses? ¿Cuántos meses está en la panza de su mamá?

[16] María: Dos meses.

[17] Maestra: Sabemos que, si está un mes, ¿cuántos días va a estar?

[18] María: 30.

[19] Maestra: Si está un solo mes en la panza de su mamá va a estar 30 días. ¿Cuántos días va a estar si está dos meses en la panza de su mamá?

[20] Ofelia: 30 y 30, 60.

[21] María: 60.

[22] Maestra: Claro. 60. Bien. ¿Un conejo María que está 33 días en la panza de su mamá, cuántos meses está en la panza de su mamá? ¿Un mes que tiene 30 días, o dos meses que tienen 60 días?

[23] María: 60 días.

[24] Maestra: ¡Pero está 33 días! ¿Cuántos meses hay en 33 días? Manuela, ¿cuántos meses... cuántos días trae el mes? 30. El mes trae 30 días. ¿Si un animal

estuviera en la panza de su mama 30 días, cuántos meses son?

[25] Manuela: ¿Nueve meses?

[26] Maestra: No pienses en las personas. Yo te estoy diciendo un animal cualquiera. Ya sabemos que un solo mes tiene 30 días. Un mes 30 días. 30 días, un mes. Es lo mismo. Bien. ¿Si un animal está en la panza de su mamá un mes, cuántos días está? Si está un solo mes.

[27] Manuela: 60 días.

[28] Maestra: ¿Un solo mes cuánto trae?

[29] Yanina: 30.

[30] Maestra: 30. Si un animal está en la panza de su mamá un solo mes va a estar... 30 días. ¿Y si está 31 días, cuántos meses va a estar en la panza de su mamá?

[31] Ofelia: Un mes y un día.

[32] Maestra: Un mes y un día. ¿Y si está 32 días en la panza de su mamá, cuántos meses va a estar?

[33] Varias alumnas: Un mes y dos días.

[34] Maestra: ¿Y si está 33 días en la panza de su mamá?

[35] Ofelia: Un mes y tres días.

[36] Maestra: ¿O sea que un animal que está 33 días en la panza de su mamá, cuántos meses completos está?

[37] Ofelia: Uno.

En el fragmento 1, que corresponde al inicio de la resolución de la actividad, se puede reconocer que la base del funcionamiento de la clase es el intercambio constante entre preguntas sucesivas de la docente y respuestas de las estudiantes. La maestra asigna la responsabilidad matemática de resolver una tarea específica a una estudiante particular, quien debe proporcionar una respuesta oral en pocos segundos. Este vínculo pregunta-respuesta no sigue un enfoque escolástico, ya que no se espera que las estudiantes reproduzcan información previamente transmitida; más bien, se busca que cada sujeto produzca una respuesta “nueva” a partir de sus conocimientos disponibles. Sin embargo, esta dinámica limita la posibilidad de búsqueda o exploración, ya que no se habilitan tiempos para ello. Además, no se promueve que las estudiantes produzcan escrituras que les ayuden a construir respuestas, aunque en ocasiones excepcionales algunas alumnas realicen cálculos por escrito que no comparten públicamente. Este modo de funcionamiento de la clase parece dificultar la devolución de las tareas a las estudiantes María y Manuela, quienes intentan adivinar las respuestas correctas sin establecer una relación coherente con las preguntas planteadas [2, 6, 25, 27]. Esto evidencia que tienen dificultades para atribuir sentido a las tareas propuestas.

La docente distribuye la participación en clase de manera individualizada, según el avance en la escolaridad. Asigna tareas simples a quienes se encuentran en niveles escolares iniciales, como cálculos de menores cantidades a María [1] y Manuela [24] y Graciela [fragmento 2], para quienes estas tareas aún les resultan problemáticas. En cambio, Ofelia, la estudiante de nivel más avanzado, es asignada para resolver tramos con valores más altos en la tabla de equivalencias y el cuadro de la actividad [fragmento 3]. La docente expresa que esta asignación le permite evaluar las capacidades de cada estudiante, teniendo en cuenta que identificar los conocimientos disponibles para cada estudiante es una dificultad relevante en las condiciones de enseñanza en EDJA (Gerez Cuevas & Delprato, 2017).

Algunas preguntas no son respondidas correctamente, lo que lleva a la maestra a emplear diversas estrategias para ayudar a las alumnas a expresar la respuesta esperada. En el Fragmento 2 podemos observar ejemplos de estos intentos:

### **Fragmento 2:**

Luego de completar la columna referida al período gestacional de los conejos y los gatos, la actividad continúa con el cálculo de los siguientes. Para ello la docente decide que grupalmente se arme una lista de equivalencias entre cantidad de meses y días (ver lista completa en Figura 2). En los siguientes fragmentos las estudiantes lidian con estos cálculos:

[38] Maestra: Este [período de los cerdos] ya se puso más difícil. ¿Cuántos meses completos habrá en 115 días? En tres meses hay 90 días, en dos meses 60. Entonces sabemos que en tres meses hay 90 días. Graciela, ¿y en cuatro meses?

[39] Graciela: ¿12?

[40] Maestra: ¿12 días?

[41] Graciela: No. Cuatro meses cuánto...

[42] Maestra: Vas bien. Empieza con 12. ¿Y después?

[43] Graciela: ¿Después qué? (Risas)

[44] Maestra: ¿En cuatro meses hay 12 días? Vos me dijiste 12... ¿Cuántos días hay en cuatro meses? ¿Por qué me dijiste 12?

[45] Graciela: Porque conté con los 90.

[46] Ofelia: 90 y 30.

[47] Maestra: Pero 90 y 30 no da 12.

[48] Graciela: Ah, no, no.

[49] Ofelia: ¿Cuánto es? Más 30.

[50] Graciela: Más 30 es. Ah sí, saque mal. Sesen... ¡no!

[51] Maestra: Empieza así. ¿Cuánto es 90 más 30? ¿Vos lo estabas sacando así, 30 más 60... más 90? Perfecto. Solo que no sé porque 90 más... Vos hasta 90 después le sumaste este 30.

[52] Graciela: ¿Ah?

[53] Maestra: Vos hiciste este 90 más 30.

[54] Graciela: Sí.

[55] Maestra: ¿Y cuánto te dio? ¿Lo hiciste ahí? ¿Cuánto te dio?

[56] Graciela: ¿Que lo sume? 12 me da.

[57] Maestra: ¿12? ¿Puede ser?

[58] Graciela: No. Ah, ¿todo dice usted, que hay que sumar?

[59] Maestra: 90 más 30.

[60] Graciela: ¿Es una suma?

[61] Ofelia: ¡Sí! ¡90 más 30! Sume, a ver cuánto es.

[62] Graciela: Más 30. 12... Ciento... veinte.

[63] Maestra: Ahora sí, ahora sí. Entonces en 4 meses vamos a tener 120 días. Cuando yo sumo, nunca me puede dar un número más chiquito que el que yo estoy sumando. Te decía 90 más 30, fijate que yo pensé que habías hecho 9 más 3, por eso te daba 12, pero en realidad no.

[64] Graciela: Me faltaba el 0.

**Figura 2.** Esquema de la lista completa realizada en el pizarrón

1 MES → 30 DIAS	6 MESES → 180 DIAS	11 MESES → 330 DIAS
2 MESES → 60 DIAS	7 MESES → 210 DIAS	<u>12 MESES → 360 DIAS</u>
3 MESES → 90 DIAS	8 MESES → 240 DIAS	1 AÑO
4 MESES → 120 DIAS	9 MESES → 270 DIAS	
5 MESES → 150 DIAS	10 MESES → 300 DIAS	

En el Fragmento 2, se observan diversas intervenciones en respuesta a los errores. La maestra rara vez indica de manera directa que las respuestas son incorrectas [47]. Existe cierta reticencia a invalidar las respuestas erróneas o a proporcionar la respuesta correcta, incluso cuando la pregunta puede considerarse trivial. La validación se realiza de manera tácita; en algunas instancias, la docente cuestiona la respuesta dada [40, 44, 57] o incluso valora positivamente parte de la respuesta del estudiante [42, 51]. Esta decisión, en algunas ocasiones, puede dificultar la interpretación del estudiante de la retroalimentación sobre su acción.

Otra estrategia utilizada es modificar la tarea para adecuarla a las capacidades

percibidas de las alumnas. Por ejemplo, en el fragmento 1, la docente inicialmente pregunta a María sobre la primera tarea del cuadro, relacionada con la duración del período gestacional del conejo (33 días). Ante las dificultades, la docente ajusta la pregunta a la cantidad de meses en 30 días [5] y de días en 2 meses [11]. A partir de las respuestas, se escriben las equivalencias en el pizarrón [13]. Luego, vuelve a plantear a María y Manuela la tarea del período gestacional del conejo, preguntando si está “más cerca” de 1 mes o 2 meses [15]. Hemos analizado que algunas intervenciones de este tipo pueden dar lugar a la emergencia del efecto Topaze en un tipo de interacciones “a la baja” ante el fracaso de la enseñanza (Gerez Cuevas, 2018).

### **Fragmento 3:**

La clase continúa completando la lista de equivalencias entre cantidad de meses y días (Figura 2). Luego utilizan esta tabla para completar el cuadro de la actividad:

[65] Maestra: Si yo te pregunto Yani, un cerdo que está 115 días en la panza de su mamá. ¿115 está de este lado o está de este lado? [refiriéndose a la fila de 3 meses y 4 meses en la lista] ¿Dónde está el 115? Si no está, tengo que buscar el más cerquita del 115, que a lo mejor se pase por un poquito. ¿Entre estos tres Yani, cuál está más cerquita del 115?

[66] Yanina: El 120.

[67] Maestra: Bien. El 120 es el que está más cerca del 115. Entonces los cerdos Yanina, ¿cuántos meses completos están en la panza de su mamá? Si pensamos nosotros, ¿120 días cuántos meses son?

[68] Yanina: 4 meses.

[69] Maestra: Perfecto. ¿Y si uno está 115 días, está 4 meses completos? No. Pero está casi 4 meses. En este caso sí es preferible que pongamos ahí 4 meses, o ponemos...

[70] Ofelia: 3 meses...

[71] Maestra: 3 meses. ¿Y cómo ponemos entonces ahí abajo? Porque acá había una diferencia de 2 o 3 días, entonces podíamos poner mes completo... Pero ahí ya son muchos días de 90 al 115. ¿Cuántos días hay del 90 al 115? Porque si ponemos... acá ponemos o 3 meses o ponemos 4 meses Si ponemos 3 meses sería...

[72] Ofelia: 3 meses y 25 días.

[73] Maestra: Serían... 90 días. Y tengo que aclarar lo otro. Que ese 25 prácticamente parece un mes más.

[74] Ofelia: Claro. Pero es menos de un mes, no llega.

[75] Maestra: No llega al mes, pero por poquito. ¿Sí?

[76] Ofelia: Entonces tendríamos que poner 120 días, 4 meses, 5 días menos...

[77] Maestra: Según el criterio que veníamos usando, en realidad estábamos poniendo meses completos. Pero la verdad que me parece que acá es más acorde ponerle los 4 meses, porque en realidad poner 3 meses, es muy poco tiempo, no está 3 meses. Esta casi 4 meses. Y como bien dijo la compañera, el número que más se acerca al 115 en este caso es el 120, es el que está más cerca de éste. Entonces acá si le vamos a poner 4 meses. [Lo escribe en el cuadro del pizarrón]

[78] Luego la clase continúa hasta llegar a completar el cuadro (ver Figura 3)

**Figura 3.** Esquema del cuadro completado en el pizarrón

Animales		Conejos	Gatos	Cerdos	Ovejas	Vacunos	Caballos	Ballenas	Elefantes
Periodo Gestacional	En días	33	62	115	150	283	336	360-390	600-660
	En meses	1 MES	2 MESES	4 MESES	5	9 meses y 13 días	11 meses 6 días	13 meses	1 año → 12 meses 10 meses
		22 meses							

Como hemos observado, la clase se organiza en torno a la resolución de una tarea en una dinámica de interacciones en la que participan tanto la maestra como las estudiantes. Analizaremos a continuación cuáles responsabilidades sobre la actividad matemática quedan a cargo del docente y cuáles a cargo del alumno en esta situación de enseñanza.

En primer lugar, volvemos a mencionar que la realización de las tareas del tipo: *cambiar la unidad de medida de los periodos gestacionales* no responde a la necesidad de controlar una situación, sino que es una demanda explícita de la actividad. En tal sentido, según plantea la consigna, el alumno no decide sobre la pertinencia de la realización de estas tareas, sino que, a lo sumo, podría decidir sobre la técnica que se podría poner en juego para ello. Sin embargo, en el desarrollo de la clase, observamos que es la docente quien decide sobre cuál técnica realizar para resolver la actividad: luego de percibir dificultades de algunas estudiantes con las tareas menos complejas, organiza las interacciones en torno a la construcción de una lista de equivalencias entre la cantidad de meses y días [ver 9-13 y fragmento 2] que se utiliza luego para encontrar una cantidad de meses que equivale a una cantidad de días próxima a la dada en la primera fila del cuadro de la actividad.

Además, otras decisiones clave en la realización de la actividad recaen en la exclusiva responsabilidad de la docente, sin que exista devolución a las estudiantes (Brousseau, 2007). Una de ellas es resolver las tareas mediante cálculos exactos, considerando la convención del mes como 30 días, evitando utilizar estimaciones basadas en referencias conocidas. La docente también asume la responsabilidad de la lectura de un cuadro que vincula tres variables, que puede resultar compleja

para las estudiantes.

En este contexto, el espacio de decisión de las estudiantes se limita a la resolución de tareas aritméticas puntuales, calculando algunos datos de la lista de equivalencias y decidiendo, a través de comparaciones, qué valor asignar como cantidad de meses a valores no presentes en la lista [ver fragmento 3]. A su vez, la elección entre expresar valores equivalentes mediante unidades múltiples (meses y días) o solo cantidades enteras de meses próximas a los datos (considerando el entero más próximo o la cantidad de meses completos) es determinada por la docente, quien oficializa las respuestas correctas al plasmarlas en el cuadro. En los primeros periodos gestacionales, se aceptan valores referentes a cantidades enteras de meses [ver Figura 3], a pesar de que algunas estudiantes utilicen unidades múltiples [31, 35, 72]. En los periodos de conejos y gatos, la respuesta válida es la cantidad de meses completos, reflejada en el modo en que se formulan las preguntas [36, 38, 67]. Sin embargo, en el caso del cerdo, la docente ajusta este criterio solicitando la cantidad entera de meses más cercana al dato [77]. Asimismo, en las columnas de las vacas y los caballos, la docente acepta expresiones de unidades múltiples propuestas por la estudiante Ofelia [Ver Figura 3].

El modo de interacción propuesto por la docente, centrado en la formulación sucesiva de preguntas de baja complejidad, asemeja el contrato didáctico que sostiene la modalidad de organización del estudio de la *clase dialogada* al fenómeno de la *mayéutica socrática* analizado por Brousseau (2007):

El profesor plantea preguntas de modo tal que el alumno pueda responderlas con sus propios recursos y las organiza para modificar sus conocimientos o convicciones. El profesor cambia las preguntas en función de las respuestas del alumno. (...) La mayéutica socrática limita estas asociaciones a aquéllas que el alumno puede efectuar por sí mismo. Esta restricción tiene por objeto garantizar la comprensión del saber por el alumno, porque él mismo lo produce. (p. 103)

Es relevante destacar que Brousseau plantea que la mayéutica clásica es plausible siempre y cuando se suponga que el alumno ya posee ese saber, ya sea que lo haya poseído desde siempre (reminiscencia) o que lo haya construido por sí mismo a través de su actividad propia y aislada. En este sentido, se puede interpretar que esta presunción de saber requiere que los estudiantes muestren fragmentos de conocimiento cuando son interrogados, y esta necesidad limita que la maestra proponga en clase preguntas con cierto grado de desafío intelectual que lleve a las estudiantes a explorar posibilidades de resolución.

Brousseau critica las potencialidades de la mayéutica en la interacción entre un profesor y una clase, debido a la tendencia a excluir las interacciones de un sujeto con un medio efectivo. Como analizamos, la propia actividad tiene un grado bajo de

adidacticidad, por lo que los sujetos quedan limitados a las apropiaciones que puedan desarrollar por las interacciones con la palabra del docente. Esta forma de tratamiento de nuevos conocimientos se puede asociar a una concepción de “desmigajamiento” del saber, ya que la transmisión se realiza a partir de la institucionalización diluida a lo largo de la clase de pequeños trozos de conocimiento (como por ejemplo, la estrategia de control de la suma de naturales en [63]). Esto implica un modo de gestión diferente a la exposición directa del conocimiento en un momento específico de la clase. Esta posibilidad de evitar la transmisión directa del saber es lo que la maestra valora positivamente en tanto le permite evitar lo que ella denomina “prácticas ostensivas”. Además, este modo de gestión parece adaptarse a la flexibilidad de los tiempos disponibles para estudiar determinados saberes, como parte de las condiciones habituales de enseñanza en la modalidad.

## Conclusiones

En las prácticas docentes en EDJA pueden reconocerse huellas de diversas tradiciones de enseñanza, incluidas aquellas provenientes de la escuela infantil. Estas tradiciones aportan herramientas para enfrentar las dificultades que emergen cotidianamente en el ejercicio del oficio. En particular, al enseñar saberes escolares (entre ellos los matemáticos), los maestros movilizan saberes que resignifican conocimientos pedagógicos de diverso origen. A pesar de la conformación de un saber docente que reconoce la especificidad de la EDJA integrando perspectivas críticas, identificamos dificultades para materializar estos posicionamientos éticos y políticos en propuestas de enseñanza de la matemática que favorezcan la construcción de una posición de autonomía en la relación con el saber. Para ello se requiere de una concepción del sujeto adulto que lo reconozca no solo como usuario de conocimientos construidos en prácticas de numeracidad cotidianas o por su demanda de acceso a saberes escolares, sino también como un sujeto productor de saber (Delprato, 2005)

En este artículo hemos analizado una modalidad de organización del estudio de la matemática en clases ordinarias de EDJA que denominamos como *clase dialogada*. Esta se basa en interacciones verbales permanentes entre la docente y todo el grupo de estudiantes, sin incluir momentos de trabajo individual para que cada alumno explore estrategias de resolución de manera autónoma. Interpretamos que esta modalidad surge como respuesta a desafíos específicos del oficio docente en las condiciones institucionales de la EDJA, como la adaptación de la enseñanza a la heterogeneidad de trayectorias y la organización curricular modular.

Caracterizamos regulaciones de la relación entre alumno y saber. En el análisis de una clase específica centrada en la resolución de una actividad adaptada de un manual escolar, conceptualizamos la actividad como de baja potencialidad adidáctica, lo que limita la capacidad de la docente para asignar responsabilidades mayores a

las estudiantes en la resolución de las tareas. Observamos que decisiones clave en la ejecución de las tareas recaen exclusivamente en la docente, entre las que se destaca la técnica que resuelve la actividad en clase. Por ello, el espacio de actuación de las estudiantes se restringe a tareas aritméticas específicas. Además, destacamos la similitud entre la estrategia de la *clase dialogada* y el fenómeno de la mayéutica analizado por Brousseau, especialmente en la limitación de la interacción autónoma con un medio adidáctico.

En conjunto, estas consideraciones ofrecen una visión de que las regulaciones sobre las prácticas con el conocimiento en esta modalidad de organización del estudio en clases en EDJA restringen el modo en que las estudiantes participan en la actividad matemática en clase, dificultando la construcción de una posición de autonomía en la relación con el saber.

Frente a esto, queremos destacar el potencial de una educación que habilite a las personas adultas a participar en una práctica cultural socialmente valorada que evite reproducir una experiencia enajenante. En el aula, esto implica asumir la matemática como una actividad de producción de conocimiento (Sadovsky, 2005) dentro de un espacio escolar antes negado. Avanzar en esta dirección requiere de la construcción colectiva de alternativas de enseñanza, y no puede descansar solo en los esfuerzos individuales de las y los docentes.

## Notas

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Licenciado en Ciencias de la Educación. Profesor en Matemática. Profesor Adjunto en el Grupo de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología, FAMAFA-UNC. Investigador en Educación Matemática. Docente formador en el Profesorado en Matemática FAMAFA-UNC. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9310-0075>. E-mail: [gerez.cuevas@unc.edu.ar](mailto:gerez.cuevas@unc.edu.ar)

<sup>2</sup> Realizada en el marco de la escritura de una tesis (Gerez Cuevas, 2020) y financiada con becas doctorales de ANPCyT/FONCYT y CONICET y con subsidios de SECYT-UNC (Proyecto “Estudiar prácticas educativas y materiales de enseñanza de la matemática”, Res. 472/18), y FONCYT (Proyecto PICT- “Prácticas educativas con jóvenes y adultos: políticas, sujetos y conocimientos”, 2018-2021).

<sup>3</sup> Esta expresión es usualmente utilizada en algunos estudios para referirse a clases en las que las decisiones sobre su diseño o puesta en marcha no son comandadas o intervenidas por la investigación, en contraposición a aquellas clases que se vinculan con ingenierías didácticas u otros enfoques en los que el investigador participa en decisiones de diseño.

<sup>4</sup> Se realizaron con esta docente 12 entrevistas semiestructuradas durante un período de nueve meses

<sup>5</sup> Esta noción proviene de la investigación, pero tomamos esta expresión como una categoría nativa, no desde su significación en el campo didáctico. Como noción teórica, aparece por primera vez en Ratsimba-Rajohn (1977) y luego siguió siendo trabajada por distintos autores.

Apunta a describir una postura sobre la enseñanza en la que se concibe que el éxito de la enseñanza radica en una buena ostensión, esto es, en las características de la presentación del concepto que el profesor o el texto ofrecen, sea ésta escrita, gráfica o verbal.

<sup>6</sup> Los NAP son regulaciones curriculares nacionales para el sistema de enseñanza común. Aunque no constituyen referencia oficial para la producción curricular en EDJA, sí lo son para la selección de contenidos en la elaboración de manuales para la escuela infantil y tienen influencia en la formación de maestros.

<sup>7</sup> Esta nominación recupera la designación “cours dialogué” realizada por Hersant (2004) para describir clases comunes en la que se resuelve colectivamente una tarea a partir de múltiples comunicaciones verbales entre profesor y alumnos.

<sup>8</sup> Los nombres de las estudiantes son ficticios

## Referencias bibliográficas

- ARDOINO, J. (1993). ANÁLISIS MULTIRREFERENCIAL. *REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR*, 22(3), 1-5. [HTTP://PUBLICACIONES.ANUIES.MX/ACERVO/REVSUP/RES087/INFO087.HTM](http://publicaciones.anuijes.mx/acervo/revsup/res087/info087.htm)
- ARTIGUE, M. (2013). LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA COMO UN CAMPO DE INVESTIGACIÓN Y COMO UN CAMPO DE PRÁCTICA: RESULTADOS, DESAFÍOS. *CUADERNOS DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA*, 8(11), 43-59. [HTTPS://REVISTAS.UCR.AC.CR/INDEX.PHP/CIFEM/ARTICLE/VIEW/14707](https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/14707)
- Ávila, A. (2009). ¿Del cálculo oral al cálculo escrito? Constataciones a partir de una situación de proporcionalidad. En J. Kalman & B. Street (Eds.), *LECTURA, ESCRITURA Y MATEMÁTICAS COMO PRÁCTICAS SOCIALES* (pp. 223-241). SIGLO XXI/CREFAL.
- Ávila, A. (2012). Estudiar matemáticas en una primaria nocturna: Logos y praxis en un proyecto con orientación social. *EDUCACIÓN MATEMÁTICA*, 24(2), 37-60. [HTTPS://WWW.REVISTA-EDUCACION-MATEMATICA.ORG.MX/DESCARGAS/VOL24/2/VOL24-2-02\\_REM\\_24-2.PDF](https://www.revista-educacion-matematica.org.mx/Descargas/Vol24/2/Vol24-2-02_REM_24-2.pdf)
- Ávila, A. (2014). Del saber de la experiencia al saber en la experiencia: 25 años de investigación sobre saberes matemáticos y escolarización tardía en México. *EDUCACIÓN MATEMÁTICA*, N° ESPECIAL, 52-72. [HTTPS://WWW.REVISTA-EDUCACION-MATEMATICA.ORG.MX/DESCARGAS/ESP-1-3.PDF](https://www.revista-educacion-matematica.org.mx/Descargas/Esp-1-3.pdf)
- BROITMAN, C. (2012). *ADULTOS QUE INICIAN LA ESCOLARIDAD: SUS CONOCIMIENTOS ARITMÉTICOS Y LA RELACIÓN QUE ESTABLECEN CON EL SABER Y CON LAS MATEMÁTICAS*. [TESIS DE DOCTORADO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA]. REPOSITORIO INSTITUCIONAL FAHCE-UNLP.
- BROUSSEAU, G. (1986). FONDEMENTS ET METHODES DE LA DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES. *RECHERCHES EN DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES*, 7(2), 33-115. [HTTPS://REVUE-RDM.COM/1986/FONDEMENTS-ET-METHODES-DE-LA/](https://revue-rdm.com/1986/fondements-et-methodes-de-la/)
- BROUSSEAU, G. (2007). *INICIACIÓN AL ESTUDIO DE LA TEORÍA DE SITUACIONES DIDÁCTICAS*. LIBROS DEL ZORZAL.
- BUTLEN, D., MASSELOT, P., ROBERT, A., & VANDEBROUCK, F. (2002). DEUX EXEMPLES DE ROUTINES: LA GESTION DU TABLEAU EN SECONDE, LA GESTION PAR UN PROFESSEUR DES ÉCOLES EN PREMIÈRE NOMINATION D'UNE SÉANCE EN CP. N J.-L. DORIER, M. ARTAUD, M. ARTIGUE, R. BERTHELOT, R. FLORIS (DIR.) *ACTES DE LA XIÈME ÉCOLE D'ÉTÉ DE DIDACTIQUE DES MATHÉMA-*

TIQUES, CORPS (pp. 221-230). LA PENSÉE SAUVAGE

CHARLES-PÉZARD, M., BUTLEN, D., & MASSELOT, P. (2012). *PROFESSEURS DES ÉCOLES DÉBUTANTS EN ZEP: QUELLES PRATIQUES? QUELLE FORMATION?* LA PENSÉE SAUVAGE.

CHEVALLARD, Y. (2013). L'ÉVOLUTION DU PARADIGME SCOLAIRE ET LE DEVENIR DES MATHÉMATIQUES: QUESTIONS VIVES ET PROBLÈMES CRUCIAUX. EN A. BRONNER, C. BULF, C. CASTELA, J.-P. GEORGET, M. LARGUIER, B. PEDEMONTE, A. PRESSIAT, & E. RODITI (Eds.), *QUESTIONS VIVES EN DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES: PROBLÈMES DE LA PROFESSION D'ENSEIGNANT, RÔLE DU LANGAGE*. (pp. 85120). LA PENSÉE SAUVAGE.

COMITI, C., & GRENIER, D. (1997). RÉGULATIONS DIDACTIQUES ET CHANGEMENTS DE CONTRATS. *RECHERCHES EN DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES*, 17(3), 81-102. [HTTPS://REVUE-RDM.COM/1997/REGULATIONS-DIDACTIQUES-ET/](https://revue-rdm.com/1997/regulations-didactiques-et/)

DELPRATO, M. F. (2005). EDUCACIÓN DE ADULTOS: ¿SABERES MATEMÁTICOS PREVIOS O SABERES PREVIOS A LOS MATEMÁTICOS? *REVISTA LATINOAMERICANA DE INVESTIGACIÓN EN MATEMÁTICA EDUCATIVA*, 8(2), 129-144.

DELPRATO, M. F. (2013). *CONDICIONES PARA LA ENSEÑANZA MATEMÁTICA A ADULTOS DE BAJA ESCOLARIDAD*. [TESIS DE DOCTORADO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA]. REPOSITORIO DIGITAL UNC.

ESPINOSA TAVERA, E., & MERCADO, R. (2008). MEDIACIÓN SOCIAL Y APROPIACIÓN DE NUEVAS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS. *REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS*, 38(3-4), 201232. [HTTPS://RLEE.IBERO.MX/INDEX.PHP/RLEE/ARTICLE/VIEW/440](https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/440)

ESTRADA, J. L., & ÁVILA, A. (2009). LOS USUARIOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PARA JÓVENES Y ADULTOS Y LA SOLUCIÓN DE UN PROBLEMA DE ÁREA. *EDUCACIÓN MATEMÁTICA*, 21(3), 33-66. [HTTPS://WWW.REVISTA-EDUCACION-MATEMATICA.ORG.MX/DESCARGAS/VOL21/3/VOL21-3-03\\_REM\\_21-2.PDF](https://www.revista-educacion-matematica.org.mx/Descargas/Vol21/3/Vol21-3-03_REM_21-2.pdf)

EVANS, J., WEDEGE, T., & YASUKAWA, K. (2012). CRITICAL PERSPECTIVES ON ADULTS' MATHEMATICS EDUCATION. EN M. A. CLEMENTS, A. BISHOP, C. KEITEL, J. KILPATRICK, & F. LEUNG (Eds.), *THIRD INTERNATIONAL HANDBOOK OF MATHEMATICS EDUCATION* (VOL. 27, PP. 203-242). NUEVA YORK: SPRINGER.

FERREIRA, A. R. C., & FONSECA, M. DA C. (2015). PRÁTICAS DE NUMERAMENTO NO ENSINO MÉDIO DA EJA: REFLEXÕES PARA A SALA DE AULA. *CADERNOS DE EDUCAÇÃO*, (52). [HTTPS://PERIODICOS.UFPEL.EDU.BR/INDEX.PHP/CADUC/ARTICLE/VIEW/7310](https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/7310)

FONSECA, M. DA C., & SIMÕES, F. M. (2014). APROPRIAÇÃO DE PRÁTICAS DE NUMERAMENTO NA EJA: VALORES E DISCURSOS EM DISPUTA. *EDUCAÇÃO E PESQUISA*, 40(2), 517-531. [HTTPS://DOI.ORG/10.1590/S1517-97022014061400](https://doi.org/10.1590/S1517-97022014061400)

FUENLABRADA, I., & DELPRATO, M. F. (2005). TRES MUJERES ADULTAS Y SUS DIFERENTES ACERCAMIENTOS A LOS NÚMEROS Y LAS CUENTAS. *EDUCACIÓN MATEMÁTICA*, 17(3), 25-51. [HTTPS://WWW.REVISTA-EDUCACION-MATEMATICA.ORG.MX/DESCARGAS/VOL17/3/VOL17-3-03\\_REM\\_17-2.PDF](https://www.revista-educacion-matematica.org.mx/Descargas/Vol17/3/Vol17-3-03_REM_17-2.pdf)

GEREZ CUEVAS, N. (2018). LA ENSEÑANZA EN CLASES COMUNES EN EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: UNA ESTRATEGIA DOCENTE ANTE LA PERCEPCIÓN DE FRACASO DE ESTUDIANTES EN LA REALIZACIÓN DE TAREAS MATEMÁTICAS. *CUADERNOS DE EDUCACIÓN*, 16(16). [HTTPS://REVISTAS.UNC.EDU.AR/INDEX.PHP/CUADERNOS/ARTICLE/VIEW/22967](https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cuadernos/article/view/22967)

GEREZ CUEVAS, N. (2020). *LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN EL NIVEL PRIMARIO DE LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS: SABERES DOCENTES, PRÁCTICAS Y CONDICIONES INSTITUCIONALES*. [TESIS DE DOCTORADO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA]. REPOSITORIO DIGITAL UNC.

GEREZ CUEVAS, J.N. (2023). LA INTEGRACIÓN DEL SENTIDO DE LAS FRACCIONES COMO DIFICULTAD DEL OFICIO DOCENTE EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN CÓRDOBA, ARGENTINA. *EDUCACIÓN MATEMÁTICA*, 35(3), 151-177. [HTTPS://DOI.ORG/10.24844/EM3503.05](https://doi.org/10.24844/EM3503.05)

GEREZ CUEVAS, N., & DELPRATO, M. F. (2017). HETEROGENEIDAD Y EDUCACIÓN MATEMÁTICA. UNA CUESTIÓN PENDIENTE EN POLÍTICAS DE ENSEÑANZA EN EDJA. EN D. FREGONA, S. SMITH, M. VILLARREAL Y F. VIOLA (EDS.), *FORMACIÓN DE PROFESORES QUE ENSEÑAN MATEMÁTICA Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN DIFERENTES ESCENARIOS. APORTES PARA LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA* (PP.271-302). UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA.

GEREZ CUEVAS, N., DELPRATO, M. F., FREGONA, D., Y ORÚS, P. (2019). ANÁLISIS DE RESTRICCIONES EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS DE ARGENTINA. *EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PESQUISA*, 21(4), 510-526. [HTTPS://DOI.ORG/10.23925/1983-3156.2019v21i4p510-526](https://doi.org/10.23925/1983-3156.2019v21i4p510-526)

KNIJNIK, G. (2006). *EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, CULTURAS E COHECIMENTO NA LUTA PELA TERRA*. EDUNISC.

MARGOLINAS, C., COULANGE, L., & BESSOT, A. (2005). WHAT CAN THE TEACHER LEARN IN THE CLASSROOM? *EDUCATIONAL STUDIES IN MATHEMATICS*, 59 (1-3), 205-234. [HTTPS://DOI.ORG/10.1007/S10649-005-3135-3](https://doi.org/10.1007/s10649-005-3135-3)

MARGOLINAS, C., & PERRIN-GLORIAN, M.-J. (1997). DES RECHERCHES VISANT À MODÉLISER LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT. *RECHERCHES EN DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES*, 17(3), 7-16.

MERCADO, R. (2002). *LOS SABERES DOCENTES COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL. LA ENSEÑANZA CENTRADA EN LOS NIÑOS*. FONDO DE CULTURA ECONÓMICA.

Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica. (2005). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 2º ciclo Educación Primaria.

Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica. (2007). Cuadernos para el aula, Matemática 4.

MORIN, E. (1995). *SOCIOLOGÍA*. EDITORIAL TECNOS.

PERRIN-GLORIAN, M.-J., & HERSANT, M. (2003). MILIEU ET CONTRAT DIDACTIQUE, OUTILS POUR L'ANALYSE DE SÉQUENCES ORDINAIRES. *RECHERCHES EN DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES*, 23(2), 217-276. [HTTPS://REVUE-RDM.COM/2003/MILIEU-ET-CONTRAT-DIDACTIQUE/](https://revue-rdm.com/2003/milieu-et-contrat-didactique/)

RATSIMBA-RAJOHN, H. (1977). *Étude didactique de l'introduction ostensive des objets mathématiques sur les mathématiques*. [MEMORIA DE DEA EN DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS NO PUBLICADA] UNIVERSIDAD DE BURDEOS I.

ROBERT, A. (2001). LES RECHERCHES SUR LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS ET LES CONTRAINTES DE L'EXERCICE DU MÉTIER D'ENSEIGNANT. *RECHERCHES EN DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES*, 21(1.2), 57-80. [HTTPS://REVUE-RDM.COM/2001/LES-RECHERCHES-SUR-LES-PRATIQUES/](https://revue-rdm.com/2001/les-recherches-sur-les-pratiques/)

ROCKWELL, E. (2009). *LA EXPERIENCIA ETNOGRÁFICA. HISTORIA Y CULTURA EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS*. PAIDÓS.

Sadovsky, P. (2005). *Enseñar matemática hoy: Miradas, sentidos y desafíos*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Saiz, I., & Parra, C. (2012). *Hacer matemática en 4º*. Estrada.

SOLARES, D., & BLOCK, D. (2021). MUJERES QUE LEEN, ESCRIBEN Y CALCULAN PARA PARTICIPAR EN LA ECONOMÍA FAMILIAR Y LOCAL. *AVANCES DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MATEMÁTICA*, 19, 55-70. [HTTPS://DOI.ORG/10.35763/AIEM.V0I19.396](https://doi.org/10.35763/AIEM.V0I19.396)

STREET, B., BAKER, D., & TOMLIN, A. (2005). *NAVIGATING NUMERACIES: HOME/SCHOOL NUMERACY PRACTICES*. SPRINGER.

## El rol de las fundaciones empresariales en la formación de estudiantes técnicos en la Provincia de Neuquén, Argentina

### The role of corporate foundations in the training of technical students in the Province of Neuquén, Argentina

Natalia Fernández<sup>1</sup>

#### Resumen

El artículo examina la influencia de la fundación empresarial Pampa Energía en la formación de algunos estudiantes técnicos en la provincia de Neuquén. Los objetivos del estudio incluyen identificar la injerencia de esta fundación en los dispositivos de formación para el trabajo y analizar los desafíos que enfrentan las escuelas técnicas al procesar sus demandas educativas y las del mundo laboral. La hipótesis principal plantea que ésta fundación empresarial desempeña un rol fundamental en la configuración y promoción de prácticas educativas en la formación técnica. Para comprender esta dinámica, se realizó una reflexión teórica basada en entrevistas con actores clave del ámbito educativo (director de nivel, coordinador de prácticas profesionalizantes, director de escuela) y empresarial (coordinadora de la fundación) en la provincia de Neuquén. Sostenemos que este estudio tiene varias implicancias para la política educativa en Argentina. Por un lado, la articulación entre el sector público y el lugar de las fundaciones empresariales para la educación técnica. Aspecto que pone sobre la mesa los mecanismos de regulación y supervisión en las prácticas. Por otro lado, las capacitaciones y becas que ofrece la empresa y cómo dichos mecanismos se alinean e intersectan con objetivos educativos nacionales y regionales.

**Palabras claves:** fundaciones empresariales; escuela técnica; formación para el trabajo; responsabilidad social empresarial; prácticas profesionalizantes

**Abstract**

The article examines the influence of the Pampa Energía corporate foundation on the training of certain technical students in the province of Neuquén. The study aims to identify the foundation's involvement in work-training programs and analyze the challenges technical schools face in balancing educational demands with labor market needs. The main hypothesis suggests that this corporate foundation plays a key role in shaping and promoting educational practices in technical training. To understand this dynamic, a theoretical reflection was conducted based on interviews with key stakeholders from both the educational sector (level director, coordinator of professionalizing practices, school director) and the corporate sector (foundation coordinator) in Neuquén. This study has several implications for educational policy in Argentina. On one hand, it highlights the interaction between the public sector and corporate foundations in technical education, raising questions about regulatory and oversight mechanisms in training programs. On the other hand, it examines the company's training programs and scholarships and how these initiatives align and intersect with national and regional educational goals.

**Keywords:** Corporate Foundations; Technical School; Job Training; Corporate Social Responsibility; Professional Internships

Fecha de recepción: 2024-07-31

Fecha de evaluación: 2024-08-13

Fecha de evaluación: 2024-09-22

Fecha de aceptación: 2024-11-28

## Introducción

La formación para el trabajo en las escuelas técnicas argentinas ha ganado un interés considerable en las últimas décadas. En este contexto, las fundaciones empresariales han desempeñado un papel crucial al proporcionar recursos y establecer programas destinados a articular la educación técnica con las demandas del mercado laboral. Este fenómeno no es aislado; refleja tendencias globales donde las empresas buscan influir en la formación de la fuerza laboral (Figari, 2017).

Las fundaciones de empresas han sido precursoras en la implementación de recursos y dispositivos de formación para estudiantes técnicos. Estas iniciativas, aunque valiosas, también han suscitado debates sobre la influencia del lenguaje y los valores empresariales en el ámbito educativo. Es esencial comprender cómo estas prácticas formativas se configuran y qué impacto tienen en la formación de técnicos. Por ello, resulta interesante analizar los desafíos que tienen las escuelas técnicas en procesar sus propias demandas educativas y las demandas que se generan y producen en el mundo del trabajo: sus modos de apropiación y las complejidades que atraviesan las escuelas en este vínculo. En este sentido, nos proponemos identificar la injerencia de las fundaciones empresariales en los dispositivos de formación para el trabajo en las escuelas técnicas.

Uno de los modos de acercamiento que tienen las empresas en las escuelas técnicas es a través de la Responsabilidad Social Empresaria (en adelante RSE), entendida como las iniciativas y programas que las empresas implementan para contribuir al desarrollo social y económico de las comunidades donde operan, introduciendo nuevos órdenes y prácticas que impactan en la educación técnica. La injerencia empresarial en la educación expresa un nuevo pacto social entre Estado y Sociedad Civil en la configuración de la trama entre educación y empresas (Penas, 2018).

Para comprender esta dinámica realizamos una reflexión teórica, a modo de ensayo, que recupera algunos resultados de un trabajo de investigación en el marco de un proyecto más amplio “Escuelas técnicas en territorio: prácticas pedagógicas y experiencias situadas en contexto de pos/pandemia en las provincias de Neuquén y Río Negro” y del proyecto de Unidad Ejecutora IPEHCS-CONICET-UNCo N°0046 “La (re)producción de las desigualdades en la Patagonia Norte. Un abordaje multidimensional” (2019-2024).

Este trabajo está organizado en tres apartados para recuperar y comprender el lugar de las fundaciones empresariales en la formación de estudiantes técnicos. En el primer apartado caracterizamos el marco conceptual y la estrategia metodológica adoptada. En el segundo presentamos la discusión y los resultados teniendo en cuenta tres aspectos centrales que ponemos en discusión: el sector empresarial en la configuración de los dispositivos de formación para el trabajo; el rol de las

fundaciones en la promoción de prácticas educativas y la figura del mentor en las prácticas educativas. Por último, presentamos las conclusiones del trabajo, aportando algunas reflexiones teóricas del recorrido realizado.

### **Marco conceptual y estrategia metodológica**

El estudio del vínculo entre la educación y el trabajo constituye una problemática nodal en el campo pedagógico y es materia de tratamiento recurrente desde las políticas públicas y empresariales (Figari, 2019). En tal sentido, la formación para el trabajo es un campo de disputa y una arena de lucha donde se intersectan diversos intereses, objetivos y tramas. En este contexto nos interesa analizar las complejas articulaciones entre educación secundaria técnica y trabajo. Decimos complejas ya que confluyen una multiplicidad de actores, instituciones y lógicas que están atravesadas por las estructuraciones del mundo educativo- formativo y el productivo y sus regulaciones (Dubar, 2001).

Las políticas públicas, en relación con la formación para el trabajo en la Argentina, han tenido diversas tensiones y debates en diferentes momentos de la historia. En varias etapas, la educación técnica ha sido objeto de políticas tendientes al fortalecimiento de la modalidad, como una de las instancias del sistema de formación para el trabajo e instrumento relevante de las políticas de desarrollo productivo en nuestro país (Fernández, Garino y Martínez, 2023).

Consideramos la política educativa como un campo de disputa en el que se configuran diversas dinámicas que promueven diferentes modos de articulación entre la educación y el trabajo, y su relación con el territorio. Nos referimos a la formación para el trabajo como las formas de vinculación que propone, realiza o genera la escuela con el mundo del trabajo. En esta relación, encontramos tanto las herramientas intelectuales y de contenidos que transmite/enseña la escuela como las experiencias que habilita para que el sujeto comprenda e intervenga en su realidad actual.

Las escuelas técnicas se regulan en el marco de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (LETP). Dicha ley fomenta el desarrollo de Prácticas Profesionalizantes (PP) como formación específica, siendo un vehículo necesario para el campo ocupacional elegido por los estudiantes. Desde la norma, las PP son obligatorias y se conciben como uno de los cuatro campos formativos de la ETP (los tres restantes son: formación general, científico- tecnológico y técnica específica), donde cada campo tiene una carga horaria específica. Figari (2017) sostiene que las prácticas laborales obligatorias operan como una forma de ajustar la formación a la demanda ya que se presentan curricularmente, postulando un vínculo más profundo y estable en el tiempo entre empresas y escuelas y en la comunidad en las que se insertan. En este sentido, el sector empresarial es un actor clave en la

configuración de la política educativa que se refleja tanto en las prácticas educativas como al vínculo entre las empresas con las escuelas. Esto lo observamos en la regulación de la Educación Técnico Profesional (ETP) como en las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE<sup>2</sup>), lo cual permite comprender las necesidades e intereses que esconden las políticas educativas, donde la escuela técnica queda como lugar por 'excelencia' en la formación técnica de la fuerza de trabajo. Con respecto al sector empresario, en primer lugar, hay articulados específicos (artículos 15 y 16 de la Ley de Educación Técnico Profesional) que aborda al sector productivo. Dicho sector tiene a su cargo fomentar prácticas educativas (pensado como espacio de aprendizaje y no de producción) y de provisión de insumos a las escuelas. Ante esto, plantea programas de actualización continua para aquellos docentes que se involucren con estos proyectos. En segundo lugar, hay un énfasis en la promoción de un sistema de becas por parte de las empresas, lo que involucra un rédito económico y formativo hacia el estudiante<sup>3</sup>. En tercer lugar, las prácticas educativas quedan supeditadas a los convenios que puedan establecer cada jurisdicción y las propias escuelas para conseguir lugares/plazas, lo que puede llevar a desarrollos desiguales, diferenciados respecto de la formación para el trabajo en las trayectorias de los estudiantes<sup>4</sup>.

Por un lado, la política pública le otorga una intervención directa a la empresa en el espacio escolar (Fernández, 2022). Los sentidos que se desprenden sobre la formación no están reducidos a la escuela como institución privilegiada, sino que es menester también de las entidades receptoras de estudiantes. En especial las prácticas de formación para el trabajo vinculadas con las 'pasantías', como formación extra muros, más allá de la escuela, donde el sistema educativo vendría a ofrecer ciertas calificaciones y capacidades profesionales necesarias para el mundo del trabajo actual. Calificaciones que se traducen en la adquisición y desarrollo de ciertas capacidades profesionales necesarias en un contexto donde el sujeto se debe re- editar permanentemente<sup>5</sup>. Esta lógica está vinculada con la noción de empleabilidad que impera en los procesos de configuración de la ETP.

Por otro lado, Boccio, Maturo y Lanfri (2022) sostienen que la filantropía empresarial adquiere nuevas formas y prácticas en el marco de la RSE en tiempos de auge del *management empresarial* a partir de sus fundaciones como agente dinamizador y ejecutor del involucramiento social empresario en la educación y el trabajo. En tal sentido, la RSE, sostiene Figari (2017) es un elemento filantrópico cuyas prácticas son pensadas como devoluciones hacia la sociedad por las ganancias acumuladas. Existe un compromiso comunitario e implica posicionar a la empresa como actor clave en la vida de la comunidad en los modos de gestionar y vincular la empresa con las problemáticas sociales, educativas, gubernamentales, más allá de las fronteras y límites propios de la empresa. En este marco, las fundaciones se tornan como actor clave en el fortalecimiento y vínculo con instituciones educativas (secundarias

y universitarias) a partir de diferentes acciones de formación (Fernández, 2023).

Asistimos a la presencia de nuevos actores en la configuración de la política educativa, que adquieren mayores injerencias en la formación, en este caso, de estudiantes técnicos. La participación activa de organizaciones de la sociedad civil y del sector empresario promueve otras formas de regulación y su penetración en las escuelas que permite comprender los efectos de nuevas tareas delegadas a la escuela técnica en la articulación escuela- empresa. Esta vinculación no es sólo en la práctica, sino en la mediación de la política pública (Figari, 2017).

En este trabajo realizamos una reflexión teórica a partir de la selección de entrevistas realizadas a diversos actores sociales clave en el ámbito de la educación técnica en la provincia de Neuquén durante los años 2021 y 2022. Los actores seleccionados incluyen: Directora de una escuela técnica de la ciudad de Neuquén; el Director de Educación Técnica de la provincia; el Coordinador de Prácticas Profesionalizantes de las escuelas técnicas de la provincia, dependiente de la Dirección de Educación Técnica del Consejo Provincial de Educación y la Coordinadora Regional de la Cuenca Neuquina de la fundación de una empresa nacional, la cual desempeña un rol crucial en la implementación de programas educativos en el marco de la Responsabilidad Social Empresaria (RSE). Esta empresa concentra acciones y actividades ligadas con el compromiso comunitario a través de su fundación. La fundación tendrá un rol importante en acciones educativas que se vinculan con la inclusión social en los territorios donde se emplazan.

La institución educativa fue seleccionada por muestreo cualitativo de casos (Parra, 2019), en función de criterios teóricos relevantes para la investigación: a) vínculo con la fundación empresarial; b) especialidad que ofrece vinculado con el sector productivo (en este caso en el ámbito del petróleo) y c) viabilidad y accesibilidad a las fuentes de información.

Para captar los sentidos y significaciones de los actores utilizamos entrevistas semi estructuradas. Lo esencial aquí es que la entrevista es un proceso, una conversación en la que se pone en juego una relación social (Guber, 2004), para acceder a la perspectiva de los actores y conocer cómo ellos interpretan sus experiencias en sus propios términos (Piovani, 2007). El investigador, en este tipo de entrevista, recupera los significados que los actores le atribuyen a su mundo social y le da la posibilidad de ir construyendo qué tipo de preguntas son válidas dependiendo de la situación y de cómo realizarlas.

Las voces de estos actores recuperan diferentes posiciones dentro del ámbito educativo (instituciones y burocracia educativa), así como la voz de una referente del mundo del trabajo. Estas posiciones nos proporcionarán pistas clave para analizar y profundizar en los diálogos y conexiones entre el mundo educativo y el laboral. Los actores, con sus miradas diversas, ofrecen una visión heterogénea

de esta relación. Para ello, llevamos a cabo un análisis cualitativo centrado en la interpretación y comprensión de las acciones de los sujetos, orientando la teoría de la investigación desde una lógica inductivo-analítica. (Archenti, 2007).

Algunas preguntas que orientan el análisis son: ¿Cuál es el lugar de la fundación en la promoción de prácticas educativas en la empresa? ¿Cómo se conectan los saberes y demandas desde la empresa hacia las escuelas técnicas? ¿Cuál es el rol/función de la misma para con las escuelas técnicas? Podemos delinear posibles articulaciones entre educación y formación para el trabajo y su involucramiento social empresario en estas articulaciones, como así también el ensamble de dinámicas entre el sector estatal y el privado.

## **Discusión y resultados**

En esta sección presentamos tres aspectos centrales que ponemos en discusión: el sector empresarial en la configuración de los dispositivos de formación para el trabajo; el rol de las fundaciones en la promoción de prácticas educativas y la figura del mentor en las prácticas educativas. En cada uno de estos apartados presentamos algunas citas de entrevistas de los actores institucionales para ilustrar los movimientos complejos que asume el vínculo entre escuela técnica y el mundo del trabajo.

### *El sector empresarial en la configuración de los dispositivos de formación para el trabajo*

La provincia de Neuquén se caracteriza por tener una economía primarizada, producto de la centralidad de las actividades hidrocarburíferas en su matriz productiva (este sector aporta alrededor del 40% del PBG provincial). Su modelo económico se asemeja a un capitalismo de enclave (extractivista con amplia presencia del sector servicios y del empleo público) y la dependencia de la renta petrolera es elevada. La explotación de los recursos naturales se realiza hasta su agotamiento y genera una distribución de ingresos inequitativa, favoreciendo una profundización de las desigualdades sociales (Svampa, 2014). La demanda de trabajadores/as de manera directa varía según las localidades, aunque el nivel de actividad petrolera y gasífera dinamiza la actividad y la demanda de trabajadores/as en otros sectores económicos (Garino, 2019). Se destaca que los elevados salarios que ofrece ponen al sector como horizonte laboral deseado para muchos/as jóvenes, aunque pocos logran ingresar (Garino, 2019).

Respecto de la política educativa, en la jurisdicción, los efectos que producen las normas en las prácticas escolares son complejos y no lineales. En tal sentido, el diseño y puesta en acto de los espacios de la práctica implica preguntarse en relación

con la manera en que se estructura y configura la propuesta formativa al interior de este campo curricular, así como también las interacciones que se proponen con el mercado laboral y el desarrollo local (Fernández, Garino y Martínez, 2023).

Históricamente, la dirección de educación técnica en la provincia de Neuquén ha establecido contactos con actores empresariales para configurar los dispositivos de formación para el trabajo. La dirección gestionó diversos acuerdos y convenios con el sector empresarial de la zona para sostener la continuidad pedagógica en época de pandemia (Garino y Fernández, 2023), en este sentido mantuvo vínculos con fundaciones para continuar con programas virtuales para y hacia estudiantes. En un trabajo anterior (Garino y Fernández, 2023) planteamos que en esta jurisdicción sobresale el sector privado como actor clave para generar articulaciones y, en menor medida hay experiencias vinculadas con proyectos orientados al sector socio comunitario.

Hay una necesidad de gestionar convenios con el sector productivo a partir de la concreción efectiva que se realiza a través del sistema de pasantías y de prácticas profesionalizantes. Existe una idea generalizada de pensar en una formación extra muros o fronteras escolares que va más allá de la modalidad técnica específica, sino ampliar la mirada a la escuela media común.

Me tocó a mí específicamente hablar con gerentes de muchas empresas para ver si podíamos generar prácticas profesionalizantes virtuales. Que lo hicimos nosotros a través de una plataforma. Hicimos acuerdos con muchas empresas, hicimos acuerdos con Tecpetrol, hicimos acuerdos con YPF, con Goodyear, con Distryser, con empresas neuquinas y otras multinacionales; con Suller que hicimos cursos de compresores donde pusieron su equipo técnico a disposición y daban charlas virtuales para los alumnos de 6to año específicamente, algunos de 5to que pudieran participar y sus profesores. (Director de Educación Técnica, entrevista personal, 15 de junio de 2021)

Hay un montón de programas que se fueron desarrollando históricamente en la provincia, un ejemplo, en su momento hubo un programa que se llamaba 'habilidades financieras para la vida' que lo daba el bpn la fundación que tenía un programa con las escuelas que les enseñaba a los estudiantes del ciclo orientado cómo abrir una cuenta, a gestionar proyectos desde lo económico (...) El tema es que nosotros veníamos con estos programas satélites, por ejemplo PANAMERICAN a través de la fundación, te ofrecía una serie de charlas 'mi futuro hoy' ese es el nombre del programa, que eran 8 encuentros. (Coordinador de PP- Dirección de Educación Técnica, entrevista personal, 19 de mayo de 2022)

Las expresiones vertidas por estos actores de la burocracia educativa demuestran los lazos y vínculos estrechos con el sector empresarial para pensar/

configurar prácticas escolares hacia el mundo del trabajo. Aquí se evidencian las necesidades, saberes y capacidades profesionales necesarias desde y hacia el sector empresarial en las trayectorias estudiantiles.

Es posible que esto se deba a que las prácticas les facilitan a las empresas la formación de la fuerza de trabajo con atributos que no pueden enseñarse por fuera de las situaciones reales de trabajo o, al menos, que resulta menos efectivo hacerlo teóricamente que de forma experiencial.

El sector empresarial afirma que las prácticas laborales obligatorias operan como una forma de ajustar la formación a la demanda, en tanto se hace obligatorio en términos curriculares el establecimiento de un vínculo más profundo y estable en el tiempo entre empresas y escuela que permite mantener lo más ajustado posible la formación del sistema educativo a las necesidades del mundo productivo, entre las escuelas y los espacios laborales de la comunidad en la que se insertan. (Figari, 2017, p. 83)

Esta afirmación da cuenta de la necesidad, por parte de las empresas, en el fortalecimiento de lazos vinculares con la escuela en la formación de la fuerza de trabajo 'productiva', en la adquisición de ciertas capacidades profesionales necesarias para el mundo productivo. Pero aquí es interesante remarcar que el sector productivo, cuyos lazos genera, es con el sector hidrocarburífero por las proyecciones que la burocracia educativa tiene para con el mundo del trabajo (expectativas en la inserción laboral juvenil, saberes y capacidades profesionales en la formación para el trabajo). Sin embargo, tal como planteamos, la jurisdicción, al caracterizarse como una economía de enclave, dentro del sector petrolero hay menos fuentes de trabajo, siendo el sector servicios (empleados públicos) el que concentra la población ocupada<sup>6</sup>.

### *El rol de las fundaciones en la promoción de prácticas educativas*

Una de las organizaciones productivas con las que trabajamos en la investigación es una empresa que se especializa en la generación y transmisión de energía eléctrica, como también en la exploración y producción de gas y petróleo. La empresa Pampa Energía es una compañía argentina controlada por un grupo inversor. Esta organización tiene una fundación que cuenta con vínculos directos con la escuela técnica donde se encuentra la empresa, siendo una de las grandes operadoras de Vaca Muerta<sup>7</sup>.

La fundación desarrolla, desde el año 2008, programas que intentan vincularse con la comunidad en donde opera la empresa. Tiene tres principales líneas de acción: educación, empleabilidad e inclusión social y comunitaria. El acompañamiento a estudiantes secundarios comenzó en 2016 y junto al apoyo económico, se realiza

un acompañamiento mensual para el desarrollo personal y de sus habilidades y competencias. Estas actividades que propone la fundación se implementan en las provincias de Buenos Aires, Neuquén, Mendoza, Salta y Santa Fe.

Durante el 2021, la fundación presentó un programa vinculado con la empleabilidad, ligado con las prácticas profesionalizantes virtuales con el acompañamiento de profesionales de Pampa como mentores, tutores y capacitadores<sup>8</sup>. En este sentido, la fundación se compromete con los lugares donde opera la empresa en la generación de empleo y en la apertura de sus plantas para que estudiantes puedan realizar PP. Podríamos pensar que la fundación construye, a partir de estas líneas de acción, cierta fisonomía y estructura en sus programas que cobra un valor simbólico y representativo en la trama social.

En este trabajo seleccionamos la incidencia de la fundación en los vínculos que ha generado con estudiantes de escuelas técnicas que estén realizando prácticas profesionalizantes en la empresa. Consideramos que las fundaciones tienen una injerencia importante en el proceso de configuración de las prácticas en las escuelas técnicas. Las PP, en esta empresa, se encuentran en el marco de la RSE y su incidencia en los territorios específicos donde se asientan, donde se construyen lógicas empresariales en la vida comunitaria como figura clave en los modos en que se emplaza la organización productiva, en especial con las escuelas técnicas de la zona (Fernández, 2023).

A modo de ejemplo, la coordinadora regional de la fundación nos comenta:

La Fundación Pampa Energía tiene como objetivo lo que es la educación, nosotros acá, o sea yo soy coordinadora regional de la Fundación Pampa en lo que es la cuenca neuquina y también del área de responsabilidad social de Pampa. Siempre hacemos esa salvedad porque son objetos totalmente diferentes. La fundación en lo que se dedica fundamentalmente en lo que es la educación ahí tenemos mucho lo que es el programa de becas educativas y formación a docentes. (entrevista personal, 21 de junio de 2022)

Como se observa, la fundación tiene vínculos directos en la formación de las prácticas educativas y capacitación para docentes, tal como plantea la LETP en la importancia del sector empresario en la promoción de convenios con escuelas técnicas a partir de programas de actualización continua (Art.15 y 16 de la LETP).

A su vez, esta fundación se cuela en las escuelas en la promoción de becas educativas en el acompañamiento a las trayectorias educativas de estudiantes de nivel secundario y universitario.

Las becas se entienden como un estímulo/apoyo económico desde la fundación en el acompañamiento a las trayectorias educativas. La Coordinadora señala:

El programa de becas se llama en realidad acompañamiento a las

trayectorias educativas y es a nivel secundario y a nivel universitario. A nivel secundario nuestras escuelas objetivo son las escuelas técnicas, siempre todos los trabajos que haga la empresa, cualquiera sea su programa, están relacionados a la zona donde tiene alguna planta entonces en este caso la cuenca neuquina (...) El programa no está solamente pensado como un aporte económico, tampoco es un programa que busque los mejores promedios sino que apunta a estudiantes en situación de vulnerabilidad socio económica entonces entendemos que cuando se hace la selección, este grupo de estudiantes que tienen una fuerte necesidad económica, si no los acompañas es probable que abandonen la escuela. (entrevista personal, 21 de junio de 2022)

La fundación acompaña la trayectoria estudiantil de jóvenes para terminar el nivel secundario con el objetivo de mejorar la calidad de vida en las comunidades donde la empresa está presente, fortaleciendo la trama social, en el marco de la RSE. Indiscutiblemente, los espacios que se ocupan de la educación y del trabajo presentan fronteras cada vez más difusas a partir del papel que han asumido las empresas a partir de la legislación vigente (Hernández, 2018).

#### *La figura del mentor en las prácticas educativas*

Otro aspecto que merece un análisis pormenorizado es la configuración de las prácticas formativas que propone la empresa, en este caso, a partir de su fundación para estudiantes técnicos. Por un lado, se destaca el uso del lenguaje empresarial en las prácticas de formación para el trabajo. Por eso, los términos como mentoría, recursos humanos, liderazgo, entre otros, cobran fuerza. Desde el campo de los recursos humanos, la mentoría se vincula con el liderazgo y la importancia en adquirir ciertas 'habilidades' (blandas) en programas de formación, en el mundo empresarial, para que sus tareas sean 'efectivas'. El mentor es personal de la empresa que cumple un rol proactivo. En la mayoría de los casos, es un empleado de alto nivel que patrocina y apoya a un trabajador menos experimentado. Se señala que los mentores exitosos son buenos maestros; presentan sus ideas con claridad, escuchan bien y son empáticos con los problemas de aquellos menos experimentados (Robbins, 2009).

La figura del mentor dentro de la empresa es un trabajador de la organización quien está a cargo de las prácticas de estudiantes técnicos de modo 'voluntario'. Aquí también tendríamos que profundizar los sentidos pedagógicos, tanto desde el campo escolar como desde el mundo del trabajo en las características de este voluntariado. A modo de ejemplo, la coordinadora regional nos comenta:

Después aparece la figura del mentor, el empleado de Pampa que los va a ayudar en la parte técnica que sería como si estuvieses presencialmente,

sería el responsable del equipo en el lugar entonces es el que te va a dar la tarea, el que te dice 'che que pasó', sería como tu jefe en la práctica, el mentor y después ahí en ese mismo grupito van a estar los 4 estudiantes donde se supone que sumamos al docente donde el equipo de trabajo sea ese: el docente, el mentor, el tutor y el estudiante. (Coordinadora regional de la fundación, entrevista personal, 21 de junio de 2022)

La figura de los mentores está ligada a los procesos de formación de estudiantes desde un trabajo más individualizado. Podemos conjeturar que en estas relaciones más individualizadas se entrelazan actores de diferentes ámbitos (laboral y educativo), formas de organización, relaciones de fuerza que dan una fisonomía particular a las trayectorias de estos estudiantes participantes. Emerge una figura de un entrenador capaz de generar vínculos directos con el mundo del trabajo, afianzando ciertas capacidades profesionales en sus recorridos. En este sentido se puede pensar que la fundación propone e implementa una política específica de formación en la empresa cuyo insumo son las prácticas empresariales a partir de la figura de mentores.

Por otro lado, desde la burocracia educativa, se habla de tutorías como modo de acompañamiento que asumen los trabajadores para con los estudiantes, figura que asume ciertas características:

La figura del tutor dentro de una empresa es fundamental porque tenés que hacerlo docente, porque no va un chico a trabajar sino a estudiar, por ejemplo, los chicos de Ford me dicen, ahora quiero ir a dar clases a una escuela, decía el jefe de taller porque ve el potencial que uno tiene como docente cuando sabe algo. (Coordinador de PP- Dirección de Educación técnica, entrevista personal, 19 de mayo de 2022)

Ante los dichos del coordinador de técnica nos podemos preguntar ¿Cómo se construye el oficio docente en un tutor de la empresa? ¿Qué cualidades tiene el tutor de la empresa? ¿Cuáles son los criterios de selección de los tutores? Si bien se postula que las prácticas dentro de una empresa son estrictamente formativas, ¿Cómo establecer límites entre los aprendizajes en situaciones reales del trabajo y aquellas prácticas netamente vinculadas a tareas operativas? Así, las fronteras entre los modos de organización empresariales y aquellos educativos son difusos y con lógicas diferentes y complejas.

A modo de ejemplo, relatamos el trabajo de Pampa Energía en una de las escuelas técnicas:

Si, los chicos trabajan, pero son contaditos con los dedos, trabajan con Pampa Energía. Pampa Energía, la fundación, llevó adelante algunas propuestas de prácticas profesionalizantes y los llevan; solo 3 alumnos trabajaron con prácticas profesionalizantes presentadas por Pampa en

el 2020. Yo estuve acompañando desde la parte de la institución y ellos tienen un tutor que les ayudaba a elaborar un proyecto (...) Entonces [los estudiantes] presentaron el proyecto y el tutor y yo, que estaba por parte de la escuela, les íbamos dando orientaciones de cómo ir elaborando ese proyecto, y se cerró por allá, por noviembre con la presencia de Diego Golombek, con el tema del INET y con los representantes del INET y Pampa Energía, la presentación de todos los proyectos. En el caso nuestro fueron solamente 3. (...) Después se pensó poder sumar para este año, sumar un poco más de estudiantes, pero en realidad las prácticas las lleva adelante Pampa. En el año 2019 ellos mismos tienen conexiones con laboratorios, y bueno, tienen esa posibilidad entonces los chicos que tienen las prácticas hacen las prácticas profesionalizantes en laboratorios que ellos consiguen. (Directora de escuela técnica, 29 de septiembre de 2021)

El dispositivo de formación se diseña desde la fundación, donde la escuela se amolda a esta propuesta. Las prácticas se planifican y programan desde la empresa, orientadas para las escuelas técnicas cercanas o donde está emplazada la empresa. Al consultarle sobre el convenio, la directora nos comentó: “En realidad, Pampa Energía hizo una convocatoria en el 2017-2018 a todas las escuelas técnicas y las que fueron a escuchar la charla y aceptar la propuesta nos hicieron parte y de ahí seguimos trabajando con ellos”. (Directora de escuela técnica, 29 de septiembre de 2021)

La fundación desarrolla una batería de acciones con reglas y procedimientos definidos con la intención de brindar lógicas de formación y de configuraciones profesionales para estudiantes técnicos. En este sentido, la coordinadora regional de la fundación plantea:

A nivel secundario nuestras escuelas objetivo son las escuelas técnicas, siempre todos los trabajos que haga la empresa, cualquiera sea su programa, están relacionados a la zona donde tiene alguna planta entonces, en este caso, la cuenca neuquina tenemos Neuquén y el conglomerado, tenemos Cutral Co y Plaza Huincul y Piedra del Águila como zonas centrales nuestras (...) Nosotros cuando lanzamos el programa de práctica, les contamos a los estudiantes de qué se trata, qué es lo que van a hacer y a partir de ahí ellos eligen en participar pero que la práctica no es como las becas, en la práctica vos lo que evalúas es el perfil, cómo trabajan en equipo, cómo se manejan en responsabilidad, qué actitudes tienen con compromisos, mucho la responsabilidad, así que en esa segunda parte de la práctica se trabaja en desarrollar proyectos.

Además, agrega:

Tranquilamente el material que nosotros grabamos para las prácticas lo

dejamos disponible para las escuelas, entonces un docente que participe del día 1 podría llevárselo a su grupo y replicar la práctica más allá de que nosotros no podamos estar con esos grupos pero ir haciendo todas las actividades a la par porque les quedaría la ficha hechas, los talleres están hechos, entonces es como que podrían sacarle más provecho pero eso no ocurre, entonces vos llegas al grupo que llegas. (Entrevista personal, 21 de junio de 2022)

Este programa de prácticas instala sentidos acerca de las prácticas laborales, su organización y configuración que impregna un modo de 'cultura organizacional' (Figari, 2011). Asimismo, la propuesta pedagógica que ofrece la fundación, a partir de las PP, es una posibilidad que recuperan las escuelas técnicas de la zona. Propuestas organizadas y planificadas desde la empresa. En este sentido, los mentores se configuran como agentes pedagógicos en los grupos en clave formadora cuyo lugar es fundamental en tanto influye en el desempeño de los practicantes a través del seguimiento y evaluación.

Asimismo, es menester aclarar que en nuestra investigación observamos que existen pocas vacantes para realizar prácticas en las organizaciones productivas, donde las instituciones educativas, valoran los programas de prácticas desde las empresas por la posibilidad para evaluar sus propuestas educativas, así como posibilitan dar respuesta a necesidades institucionales vinculadas a la falta de espacio y de equipamiento de los talleres (Martínez, 2018). En estos formatos se entrelazan actores, formas de organización, relaciones de fuerza que dan fisonomía a las trayectorias de profesionalización en las empresas que otorgan una lectura particular de la arquitectura organizacional.

### **Líneas de Discusión**

En este trabajo, a modo de ejemplo, recuperamos algunos pasajes de las entrevistas a diferentes actores institucionales de los cuales podemos conjeturar diversas líneas de discusión relevantes para entender la relación entre las escuelas técnicas y el mundo del trabajo:

1. Interpelación del Mundo del Trabajo a los Actores Institucionales: ¿Cómo afecta el mundo del trabajo a los actores institucionales y para qué tipo de mundo laboral se están formando los estudiantes en las escuelas técnicas?
2. Rol de las Fundaciones en la Educación Técnica: ¿Qué lugar ocupan las fundaciones empresariales en la formación de estudiantes técnicos y cómo influyen en la gestión de recursos, la habilitación de lugares de práctica y la capacitación docente?
3. Contexto y Condiciones Escolares: ¿Cómo impactan el contexto, las

condiciones y las políticas en la configuración de las prácticas escolares y en la relación entre la escuela y la empresa?

Las escuelas tienen diferentes márgenes de acción y capacidades para responder a la compleja relación entre educación y trabajo. El papel de los actores institucionales y las limitaciones de los recursos disponibles son cruciales para entender esta dinámica.

Aquí son interesantes las articulaciones entre la escuela y la empresa en la gestión de los recursos económicos, en la habilitación de lugares para realizar la práctica, en la disposición por parte de la empresa en realizar capacitaciones a docentes, entre otros. Diversos mecanismos se ponen en juego en la penetración de las claves del mundo del trabajo hacia las escuelas. Por tal motivo, el contexto, las condiciones y las políticas cobran relevancia a la hora de configurar, no sólo las prácticas escolares sino las condiciones escolares, la dotación del personal, la cultura escolar, los recursos, el vínculo con la comunidad, entre otros. Las escuelas 'resuelven' y tienen diferentes márgenes de acción y capacidades para dar respuesta a la compleja trama entre educación y trabajo, entre escuela y empresa, cuyos márgenes y fronteras a veces se encuentran difusos.

Por otro lado, hay un entrenamiento en y desde las prácticas empresariales, desde el análisis del lugar de la fundación de nuestro estudio, existe una apuesta empresarial para consolidar vínculos con la comunidad. Es decir, las políticas empresariales<sup>9</sup> que impulsan en contextos locales imprimen reglas de juego vinculadas con lógicas de empleabilidad y su contribución en la apuesta a la formación de jóvenes en y para la empresa. Respecto a esto, Figari señala:

Las tendencias registradas en la última década a través de una importante diversidad de estudios en el nivel de grandes empresas aportan elementos contundentes respecto a la apuesta empresarial por instrumentar un 'cambio cultural', propiciar el 'aprendizaje organizacional' y una 'organización calificante' que se constituya en educadora. (2011, p. 24)

Aquí está la clave de la empresa como institución educadora a partir de una batería de herramientas pedagógicas para potenciar los sentidos empresariales. Quizás estos elementos (becas<sup>10</sup>, capacitaciones, apertura de la empresa para realizar PP, entre otros), da cuenta de una cierta consolidación en la materialidad para instalar una nueva u otras prácticas empresariales. También podemos conjeturar cómo las intervenciones de ciertas prácticas empresariales ordenan y configuran saberes 'necesarios' para el 'técnico'. En tal sentido nos preguntamos ¿Qué cambios se configuran en el perfil profesional de los técnicos a partir de las intervenciones de las empresas? Existen diversos desafíos para la escuela técnica y su vínculo con el mundo del trabajo que, con contradicciones y dificultades organizacionales, la escuela técnica ha permitido el desarrollo de una formación

general tecnológica, así como específica para el desempeño de ocupaciones variadas en la fábrica (Spinosa, 2011). Por un lado, las intervenciones en contexto reales de trabajo y desarrolladas en organizaciones productivas, imprimen lógicas particulares y saberes en juego, aspectos que se observan como favorables por estudiantes que transitan en ella. “Las prácticas que se desarrollan en espacios por fuera de las instituciones escolares, especialmente en las PP, generan motivaciones en quienes participan en ellas, lo cual motoriza y a la vez posibilita, la construcción de saberes” (Garino, 2024, p. 237).

Por otro lado, desde el mundo del trabajo, las áreas de recursos humanos de las empresas forman parte de los engranajes centrales de las lógicas corporativas empresarias, configurando, en el marco de la disputa por dar sostenimiento a un nuevo orden laboral/profesional modernizado, nuevas reglas de juego en la gestión de las carreras profesionales y en el reclutamiento de la fuerza laboral (Figari y Testa, 2011). Reclutamiento que genera diversas proyecciones y expectativas por parte de docentes y estudiantes técnicos que realizan las prácticas en las organizaciones productivas. Estudios anteriores evidencian que los dispositivos de acercamiento al mundo del trabajo incrementan las oportunidades de inserción laboral y que pueden incidir en la subjetividad de sus participantes (Jacinto, 2010; Garino, 2020).

En efecto, ubicamos a la escuela dentro de un sistema de relaciones territoriales al cual pertenece, con lo cual, la interpelación al mundo del trabajo cobra vigencia para los actores institucionales. Entendemos que el sistema educativo, el mercado laboral y las particularidades socioculturales de cada territorio inciden en los modos en que las escuelas técnicas realizan sus prácticas pedagógicas. Podemos señalar que las grandes empresas instalan y propician lógicas de formación y aprendizaje organizacional que se constituye como agente educador. Vale decir las fundaciones, en esta imprescindible función para con el territorio donde se emplaza la empresa a partir de estrategias, acciones y capacitaciones que ofrece.

De este modo, los aportes que construimos en este trabajo demuestran las dinámicas sobre el rol de las fundaciones empresariales en los dispositivos de formación para el trabajo en las escuelas técnicas de Neuquén. Primero, se evidencia una injerencia significativa de las fundaciones empresariales en la configuración de estos dispositivos, lo que se manifiesta en la provisión de recursos y en la introducción de marcos teóricos y prácticos alineados con las demandas del mercado laboral.

Segundo, la introducción del lenguaje empresarial en las prácticas formativas refleja una tendencia global donde las empresas buscan alinear la educación con sus necesidades específicas. Figari (2017) criticó esta tendencia, argumentando que podría conducir a una formación excesivamente centrada en las necesidades del capital, en detrimento de una educación integral.

De este modo, los hallazgos de este estudio tienen varias implicancias para la

política educativa en Argentina. Por un lado, la articulación entre el sector público y el lugar de las fundaciones empresariales para la educación técnica. Aspecto que pone sobre la mesa los mecanismos de regulación y supervisión en las prácticas. Por otro lado, las capacitaciones y becas<sup>11</sup> que ofrece la empresa y cómo dichos mecanismos se alinean e intersectan con objetivos educativos nacionales y regionales. Asimismo, es necesario abrir el debate sobre las demandas que se generan en el mundo del trabajo y cómo impactan en la formación del perfil técnico; asimismo cómo las escuelas canalizan sus propias demandas y objetivos en la formación técnica.

Hasta aquí, estas reflexiones presentadas se fundan en las interpretaciones proporcionadas por las entrevistas realizadas en Neuquén y las tendencias que se observan en las lógicas de formación y sus configuraciones profesionales de las prácticas empresariales corporativas (Figari, 2011; Figari, 2017; Jacinto, 2018).

### **A modo de reflexiones finales**

La fundación empresarial desempeña un papel significativo en la configuración de los dispositivos de formación para el trabajo en las escuelas técnicas con las que tiene vínculo la empresa en la provincia de Neuquén<sup>12</sup>. Como observamos, la Responsabilidad Social Empresaria juega un rol crucial en la provisión de recursos materiales y en la inclusión social, como objetivo central de la fundación. Su influencia se manifiesta en la provisión de recursos, la organización de talleres y la creación de programas específicos que buscan alinear la educación técnica con las demandas del mercado laboral. En este sentido, se introducen regulaciones y prácticas que afectan la configuración de los dispositivos de formación.

Este estudio aporta una comprensión más profunda del papel de las fundaciones empresariales en la educación técnica en Argentina, destacando tanto las oportunidades como las tensiones que surgen de esta colaboración. Al analizar cómo estas fundaciones influyen en las prácticas formativas y cómo el lenguaje empresarial se integra en la educación, el estudio proporciona una base para futuras investigaciones y debates sobre la relación entre la educación y el sector empresarial. En especial, el contexto en que se insertan las escuelas técnicas de la provincia, donde hay un gran impacto del sector hidrocarburífero. El mundo del trabajo es pensado y mirado desde ahí por los actores institucionales entrevistados.

Es crucial continuar investigando y debatiendo sobre el equilibrio entre una formación técnica relevante y una educación integral que prepare a los estudiantes para diversos desafíos futuros. Entendemos que la perspectiva de los estudiantes podría ofrecer una visión más completa sobre cómo las fundaciones empresariales y las políticas educativas afectan directamente a los beneficiarios de los programas

de formación.

De este modo también se puede pensar en los procesos de democratización en el acceso a tales prácticas originadas por las empresas: ¿Quiénes acceden? ¿Cómo? ¿Cuáles son los sentidos pedagógicos de las propuestas? En tal sentido, es interesante replantearnos la justicia social como problema político-pedagógico, donde la práctica educativa, como práctica social, está continuamente atravesada por los conflictos y demandas de la sociedad (Fernández, 2022). La justicia social constituye un desafío, ya que hay que generar condiciones propicias para sobrellevar experiencias significativas. Con lo cual, el cómo es primordial y desafiante dentro de la lógica escolar y cómo articular con las lógicas productivas. De este modo, existen puntos de tensión vinculados a: las propuestas formativas, los saberes puestos en juego y quiénes pueden acceder a las mismas.

## Notas

<sup>1</sup> Doctora en Educación (UNCo). Magister en Política y Gestión de la Educación (UNLu). Profesora en Ciencias de la Educación (UNCo). Docente e investigadora en la Universidad Nacional del Comahue. Becaria Postdoctoral del CONICET. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2551-058X> E-mail: [natinofernandez@gmail.com](mailto:natinofernandez@gmail.com)

<sup>2</sup> N°261/2006 y N°229/2014 del CFE.

<sup>3</sup> Los programas de becas estudiantiles se enmarcan en el acompañamiento a las trayectorias educativas desde algunas empresas. La alianza educación- empresas se expresan en acciones tales como: donaciones, becas, equipamiento, construcciones y/o ampliaciones edilicias, programas y recursos pedagógicos didácticos entre otros (Penas y Laurente, 2018).

<sup>4</sup> Las prácticas profesionalizantes pueden adquirir diversos formatos: pasantías, microemprendimientos, proyectos comunitarios, etc. Este trabajo focaliza su mirada en las prácticas laborales.

<sup>5</sup> Cobra visibilidad el rol de las empresas en la trama escuela –empresa en la promoción de prácticas laborales para la formación de trabajadores de acuerdo con los atributos que el capital demanda de ellos (Figari, 2017).

<sup>6</sup> EL 40% de la población activa se encuentra en el sector servicios, el 17, 9% en comercio y, en tercer lugar con el 17 % el sector minería y petróleo. Fuente: INDEC, Subsecretaría de Programación Regional y Sectorial. Informe productivo provincial. Diciembre de 2020

<sup>7</sup> Formación geológica vinculada con el sector hidrocarburífero.

<sup>8</sup> Según el artículo periodístico “La fundación pampa energía presentó sus programas de educación junto al ministro Nicolás Trotta y sus 1580 becarios”, durante el 2021, 250 jóvenes realizaron PP virtuales gracias al acompañamiento del personal de la fundación (Fuente: [argentina.gob.ar](http://argentina.gob.ar))

<sup>9</sup> Nos referimos a las líneas de acción que tiene la fundación (empleabilidad y RSE).

<sup>10</sup> Programa de acompañamiento a las trayectorias educativas (becas) de la fundación.

<sup>11</sup> Respecto de las becas, la provincia de Neuquén ha establecido convenios con empresas petroleras para fomentar el desarrollo profesional de estudiantes técnicos. Por ejemplo, durante

este año lanzó el programa ‘Genera Neuquén’, cuyo objetivo es fortalecer los conocimientos y competencias técnicas de los estudiantes secundarios. La iniciativa, que busca alcanzar al 65% de las escuelas técnicas en tres años, ofrece capacitación y programas de becas para facilitar la inserción laboral de los jóvenes. Este tipo de programas, crea sinergias entre el sector privado, el gobierno y la educación en pos del desarrollo con el mundo del trabajo (fuente: vacamuertanews.com). Aspecto que escapa al análisis de este trabajo y que requiere un análisis pormenorizado.

<sup>12</sup> En este caso recuperamos las expresiones vertidas por una escuela técnica de la Ciudad de Neuquén y por la coordinadora regional de la cuenca neuquina.

## Referencias bibliográficas

Archenti, N. (2007). Estudio de casos en A. Marradi, N. Archenti, & J. Piovani (Eds.), *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 237-245). Buenos Aires: Emecé Editores.

Bocchio, M., Maturo, Y., & Lanfri, N. (2022). Filantropía empresarial, Estado y formación de directivos de escuelas secundarias en Argentina: Estudio de caso sobre la Fundación Córdoba Mejora. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(2), 201-223. <https://revistas.uam.es/refs/article/view/15472>

Dubar, C. (2001). La construction sociale de l’insertion professionnelle. *Education et sociétés*, 1(7), 23-36.

Fernández, N. (2022). Escuela técnica y trabajo en Argentina: políticas, prácticas y saberes en juego. *Cuadernos de Investigación Educativa* 13 (1).

Fernández, N. (2023). Las prácticas vinculadas a la formación para el trabajo en escuelas técnicas: desafíos pendientes en la provincia de Neuquén. *Revista Entramados: educación y sociedad*, 13(10), 20-35

Fernández, N., Garino, D., y Martínez, S. (2023). La educación técnica en Neuquén y Río Negro en pandemia: Dispositivos de formación para el trabajo en territorios desiguales. En *Primer encuentro interdisciplinario “Indagaciones situadas en torno a las desigualdades”*. Universidad Nacional del Comahue, 14 y 15 de diciembre de 2023.

Figari, C. (2019). La pedagogía empresarial en la consolidación hegemónica: Un debate silenciado. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, 1(29), 145-159. <http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/258>

Figari, C. (Dir.). (2017). *La trama del capital: La hegemonía empresarial en la Argentina*. Editorial Biblos.

Figari, C.; Spinosa, M y Testa, J (comp.) (2011). *Trabajo y formación en debate: Saberes, itinerarios y trayectorias de profesionalización*. Ediciones Ciccus.

Garino, D. (2024). Aportes de la educación secundaria técnica para pensar la educación secundaria común. *Revista de Educación*, 31(2), 229-247. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/7745/7972](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7745/7972)

Garino, D y Fernández, N. (2023). Dispositivos de formación para el trabajo en escuelas técnicas argentinas. Reconfiguraciones en tiempos de pandemia. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad* N° 22 (22) <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/4954>

Garino, D. (2020). *Entre la escuela y el trabajo. Trayectorias educativo- laborales de egresados/as de escuelas secundarias*. TOPOS, editorial del IPECHS.

Garino, D. (2018). Condiciones laborales, sentidos y trayectorias juveniles en la construcción en un contexto atravesado por el imaginario petrolero. Especificidades del caso neuquino en C. Jacinto (coord.), *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*, pp 81-106. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Garino, D. (2019). El mundo del petróleo y del gas en Vaca Muerta. Reconfiguraciones de un sector en transformación. *RevIISE*, 13(13), 193-210. <https://ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/295>

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Hernández, M. (2018). Las habilidades socioemocionales en el horizonte formativo del capital. *VI Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa*. Facultad de Ciencias de la Educación, 18, 19 y 20 de abril de 2018.

Jacinto, C (2016). De los derechos a las garantías en las transiciones de los jóvenes al empleo. Alcances y límites de las tramas entre educación secundaria, formación para el trabajo y protección social en *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente* (pp. 3-24). Libro del IDES.

Jacinto, C (coord.). (2018). *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Jacinto, C. (2010). Introducción. Elementos para un marco analítico de los dispositivos de inserción laboral de jóvenes y su incidencia en las trayectorias en *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades* (pp. 15-49). Teseo/IDES.

Martínez, S. (Dir). (2018). Informe final de resultados Proyectos institucionales en Red Prácticas profesionalizantes en escuelas técnicas de Neuquén y Río Negro: modos de implementación y sentidos construidos por los actores involucrados. FONIETP- INET

Miranda, E y Lanfri, N (org.) (2017). *La educación secundaria: cuando la política educativa llega a la escuela*. Miño y Dávila editores.

Parra, J. (2019). El arte del muestreo cualitativo y su importancia para la evaluación y la investigación de políticas públicas: una aproximación realista, *OPERA*, 25

Penas, E. y Laurente, M. (2018). La política educativa y el trabajo docente, territorios en disputa por las lógicas extractivistas. En Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, ponencia *VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa*. Cipolletti, Argentina.

Robbins, S. (2009). *Fundamentos de la administración*. México: Pearson Educación.

Svampa, M. y OPS (2014). ¿Desarrollo o mal desarrollo? ¿Qué tipos de sociedades locales se van generando al compás de la expansión de la actividad hidrocarburífera a gran escala? En AAVV, *20 mitos y realidades de fracking*, Bs. As.: El Colectivo.

Piovani, J. I. (2007). La entrevista en profundidad en A, Marradi; N, Archenti y J, Piovani (Eds.), *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 215-226). Buenos Aires: Emecé Editores.

**Proceso de enseñanza y aprendizaje en la modalidad escrita: estudio de casos evaluativos de alumnos sordos de portugués como segunda lengua**

**Processo de ensino e aprendizagem na modalidade escrita: estudos de casos avaliativos de alunos surdos na língua portuguesa como segunda língua**

**Teaching and learning process in the written modality: evaluative case studies of deaf students in Portuguese as a second language**

Vanessa Miro Pinheiro<sup>1</sup>

Isaack Saymon Alves Feitoza Silva<sup>2</sup>

Angélica Terezinha Carmo Rodrigues<sup>3</sup>

## **Resumen**

Los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje del portugués como segunda lengua para sordos están en constante evolución, profundizando las reflexiones sobre el uso de la lengua y sus diversos aspectos, tanto en términos de adquisición como de política lingüística en el contexto de la comunidad sorda. Interesado en la perspectiva de los estudiantes y en la medida en que puede contribuir a los estudios en el campo de las Letras-Libras (Lengua brasileña de señas)/ Portugués como segunda lengua, este trabajo presenta los resultados de una investigación sobre la modalidad escrita para sordos de dos grupos de estudiantes de un proyecto de extensión de un curso de portugués escrito para sordos, organizado por una universidad pública del nordeste de Brasil. La investigación tiene como objetivo investigar el aprendizaje de la lengua portuguesa para sordos en un contexto de uso, con especial atención al proceso evaluativo de su aprendizaje. Compara las percepciones de estos estudiantes en dos momentos: (i) antes de su participación en la Plataforma Zoom y; (ii) después de su participación en este curso. La metodología es de naturaleza cualitativa-interpretativa y se utilizó un cuestionario estructurado para recoger los datos. Los resultados apuntan a un alineamiento de las creencias de los participantes y a la constatación de que las creencias sobre la evaluación presentan concepciones tradicionales respecto a qué es, cómo y cuándo evaluar y quién evalúa. Se espera que este estudio contribuya a la comprensión de las nociones de evaluación que tienen los estudiantes de Letras/Libras- Portugués como segunda lengua.

**Palabras clave:** Portugués como segunda lengua; política lingüística; proceso de aprendizaje; lingüística aplicada

### Resumo

Os estudos sobre o ensino e a aprendizagem do português como segunda língua para surdos estão em constante evolução, aprofundando reflexões sobre o uso da língua e seus diversos aspectos, tanto em termos de aquisição quanto de política linguística no contexto da comunidade surda. Interessado na perspectiva dos alunos e na medida em que pode contribuir para os estudos na área de Letras-Libras/Português como segunda língua, este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a modalidade escrita para Surdos de duas turmas de alunos de um projeto de extensão de um curso de português escrito para Surdos, organizado por uma universidade pública do Nordeste do Brasil. A pesquisa tem como objetivo investigar a aprendizagem do português para surdos em contexto de uso, com especial atenção ao processo avaliativo de sua aprendizagem. Compara as percepções destes alunos em dois momentos: (i) antes da sua participação na Plataforma Zoom e; (ii) após a sua participação neste curso. A metodologia é de carácter qualitativo-interpretativo e foi utilizado um questionário estruturado para a recolha dos dados. Os resultados apontam para um alinhamento das crenças dos participantes e para a constatação de que as crenças sobre avaliação apresentam concepções tradicionais sobre o que é avaliação, como e quando avaliar e quem avalia. Espera-se que este estudo contribua para a compreensão das noções de avaliação dos alunos de português como segunda língua.

**Palavras-chave:** Português como segunda língua; política linguística; processo de aprendizagem; lingüística aplicada

### Abstract

Studies on the teaching and learning of Portuguese as a second language for the deaf are constantly evolving, deepening reflections on the use of the language and its various aspects, both in terms of acquisition and language policy in the context of the deaf community. Interested in the students' perspective and insofar as it can contribute to studies in the area of Letters-Libras/Portuguese as a second language, this paper presents the results of a survey on the written modality for the Deaf of two classes of students from an extension project of a course in written Portuguese for the Deaf, organized by a public university in the Northeast of Brazil. The research aims to investigate the learning of Portuguese for the deaf in a context of use, with special attention to the process of evaluating their learning. It compares the per-

ceptions of these students at two points in time: (i) before their participation in the Zoom Platform and; (ii) after their participation in this course. The methodology is qualitative-interpretive and a structured questionnaire was used to collect the data. The results point to an alignment of the participants' beliefs and to the finding that the beliefs about assessment present traditional conceptions about what assessment is, how and when to assess and who assesses. It is hoped that this study will contribute to understanding the notions of assessment held by students of Portuguese as a second language.

**Keywords:** Portuguese as a second language for the deaf; Language Policy; Learning Process; Applied Linguistics

Fecha de recepción: 2024-12-01  
Fecha de evaluación: 2024-12-05  
Fecha de evaluación: 2025-02-12  
Fecha de aceptación: 2025-03-28



## Introdução

O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos está relacionado ao processo educacional na área dos Estudos Linguísticos, focalizando na Linguística Aplicada como processo auxiliar. Dessa forma, é tratada e discutida em intersecção com o uso do ensino e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Esse tema apresenta-se no contexto das legislações do Brasil, adequado à Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), onde especifica que a Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão dos surdos da comunidade surda brasileira. O uso dessa língua é regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), que garante direitos aos surdos, prevendo a formação dos docentes para o ensino de Libras desde a Educação básica até o Ensino superior. A esse respeito, no referido Decreto é orientado que:

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (Brasil, 2005, s.p.).

No momento, temos graduação nesse âmbito em algumas Universidades, como: i) Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), curso criado em 2013; ii) Letras – Português do Brasil como Segunda Língua (Licenciatura), na Universidade Federal de Brasília (UnB), criado em 2014 e; iii) o curso Letras Libras/Português, na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), criado em 2013. Também há outras instituições que oferecem este curso, como a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Em se tratando do nível superior no Brasil e de acordo com a legislação, todos os cursos de Licenciatura em Letras/ Língua Portuguesa devem inserir, no currículo, o ensino da língua portuguesa como segunda língua, onde os conceitos, as terminologias e a contextualizações da política linguística nacional precisa ser debatida, principalmente sobre questões relacionadas à primeira língua (L1) e à segunda língua (L2). Nesse sentido, entendemos que essas temáticas se incorporam à área da Linguística Aplicada, a fim de refletir sobre o processo de aprendizagem para alunos surdos, enquadrando essa discussão nos estudos de casos avaliativos adquiridos na modalidade escrita na Língua portuguesa como segunda língua.

Com o objetivo de explanar o processo da aprendizagem na língua portuguesa como segunda língua, esta pesquisa visa debater sobre a conjuntura atual do ensino e, para tal, foi executado um questionário com perguntas abordando o conhecimento da língua portuguesa como segunda língua, alusivo ao conteúdo de ensino e apren-

dizagem do uso da Língua para surdos.

### **A contextualização da política linguística no ensino de língua portuguesa como segunda língua do Brasil**

As políticas linguísticas voltadas ao povo surdo brasileiro estão direcionadas especificamente para a Libras e para o português como segunda língua, na modalidade escrita. A respeito dessas duas línguas, Quadros (2005) aponta o bilinguismo como essencial na educação de surdos, argumentando sobre a importância dos surdos saberem as duas línguas – português e Libras, porque torna possível a interação na situação comunicativa, dando ênfase aos aspectos visuais, relacionando a condição adquirida à base linguística na primeira língua (a Libras) e que, quando bem trabalhadas, favorece a aprendizagem da escrita na Língua Portuguesa como segunda língua. Segundo Avelar e Freitas:

Os Surdos usam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), uma língua visuo-espacial que apresenta todas as propriedades específicas das línguas humanas e é utilizada em espaços criados pelos próprios Surdos. Seu uso é muito importante na escola, pois possibilita melhor qualidade de ensino para os Surdos, ampliando as conquistas da comunidade Surda e estimulando reflexões sobre o papel social dos Surdos em nosso país. O Surdo que tem a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) é considerado bilíngue. Para que o aluno Surdo alcance essa condição de bilinguismo, é necessário que as escolas ofereçam uma educação bilíngue (Libras /Português), utilizando os métodos pedagógicos do Bilinguismo (Avelar y Freitas, 2016, p. 12 y 13).

Em face a essa abordagem, ressaltamos a importância do surdo saber as duas línguas (Libras e Português), garantindo, assim, os direitos linguísticos dos surdos. Os direitos dos surdos estão embasados conforme as seguintes legislações: o Decreto nº 5.626/2005, o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei nº 13.005/2014 na meta 47, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 13.146/2015 no Art. 27 e, mais recentemente, a inclusão da educação bilíngue como modalidade educativa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) instituída pela Lei nº 14.191/2021.

A educação bilíngue refere-se ao uso de duas línguas para se comunicar, no caso de indivíduos surdos, L1 (primeira língua) língua de sinais e L2 (segunda língua) língua oficial do país. Para as crianças surdas brasileiras, a Libras é a L1 e deve ser adquirida de forma natural, mediante o convívio com outros surdos, para que em seguida adquiram a L2, no nosso caso à Língua Portuguesa. Estruturalmente falando, as línguas L1 e L2 são diferentes, como podemos exemplificar que L1 é de aquisição espontânea

e essencial em ambiente natural de forma adquirida e não aprendida. Já L2 é proporcionada ao indivíduo a aprendizagem em um ambiente formal. (Silva y Souza, 2016, p. 8)

O ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras estão indicadas na política nacional e encontram-se os Parâmetros Curriculares Nacional para Língua Estrangeira (1998), sendo que este documento está direcionado ao Ensino fundamental II da Educação Básica. No caso do Ensino Médio, está direcionado como língua estrangeira moderna (BRASIL, 2000), onde apresenta o desenvolvimento, processo e aprendizado de língua estrangeira (LE), bem como discute os conhecimentos para o uso da língua, suas manifestações, aspectos culturais, com a finalidade de uma formação que considere as diversidades e as diferentes interações entre indivíduos.

Faz-se imprescindível aos alunos surdos conhecer e usar a sua língua natural, cultura e interação na situação comunicativa, como também a gramática da língua portuguesa para uso na modalidade escrita, enriquecendo seus conhecimentos metalinguísticos e no desenvolvimento da competência comunicativa. Souza e Silveira (2016) mencionam cinco aspectos na relação ensino-aprendizagem da língua portuguesa para surdos:

Diante disso, em relação ao ensino-aprendizagem do surdo, devem ser considerados os seguintes aspectos: (i) a importância da língua de sinais para o surdo, (ii) o conhecimento da Língua Portuguesa pelo surdo, (iii) o respeito à singularidade linguística do surdo, (iv) a presença de estratégias de comunicação, como a interlíngua, (v) a habilidade dos surdos com as três línguas envolvidas no processo de ensino de uma L3. (Souza y Silveira, 2016, p. 76)

Vendo através de um ângulo perceptível aos ensinamentos, a aquisição da linguagem da criança surda deve ser na forma de Libras como L1 e língua portuguesa como L2, a fim de ter uma base linguística em língua de sinais para que, posteriormente, possam ser desenvolvidas habilidades de escrita e de leitura na L2, para que venha a acontecer o aprimoramento dos conhecimentos conforme a língua de sinais devido à leitura visual, com suporte no texto escrito.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância da abordagem comunicativa no ensino da língua, em nosso caso, tendo a Libras como língua de instrução e o português como L2. No contexto ensino-aprendizagem dos alunos surdos, busca-se desenvolver competências comunicativas, o uso social das línguas.

Por isso, as pesquisas lidas para a construção desta são claras: a formação de professores para atuação na educação de surdos deve ter foco na instrução linguística na Libras como L1 e da Língua Portuguesa como L2 na modalidade da escrita, fortalecendo e desenvolvendo o cognitivo e o emocional dos surdos. No Quadro 1, apresentamos a terminologia e os conceitos sobre os temas que estamos discutindo

nesse artigo.

### Quadro 01

*Terminologia e conceito em relação ao uso da língua*

<b>Terminologia</b>	<b>Conceito</b>	<b>Relação a Língua de Sinais (Pessoa Surda)</b>
Língua	Saussure (1960, p. 17) “produto social da faculdade da linguagem”, pode ser também “um conjunto de conversões necessárias, adotadas pelo corpo social, para permitir o exercício da linguagem”	Libras (Língua Brasileira de Sinais) é reconhecida pela comunicação e expressão conforme pela lei 10.446/2002 e também pesquisa na área de Língua de Sinais do pioneiro Stokoe (1960), que comprova ter a Língua de sinais estrutura própria e gramática como equivalência na língua oral.
Língua Estrangeira	Souto <i>et al</i> (2014, p. 892). “Uma língua estrangeira é um idioma não falado pela população de um determinado local, como por exemplo, o inglês falado por nativos brasileiros”.	Gesser (2006, p. 67) aborda a “língua estrangeira” em seu sentido mais amplo, pois sabemos que a comunidade majoritária ouvinte pertence a uma tradição oral – e aqui não me refiro em oposição à modalidade escrita – que concebe a língua no sentido vocal-auditivo e não espaço-visual.
Língua Segunda	Souto <i>et al</i> (2014, p. 893) “Uns colocam que língua segunda é aquela em que a pessoa, quando vai viver em outro país, tem que aprender, pois precisa dela para se comunicar o tempo todo e acaba se tornando sua segunda língua.”	Quadros (2005) defende que surdos adquirem língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Gesser (2006, p.68) esclarece que, no contexto ouvinte, “a língua de sinais é aprendida, em alguns momentos, como língua segunda (L2) – em ambientes familiares, por exemplo – e, em outros momentos, como “língua estrangeira”, ou seja, como uma língua alheia, estranha à língua tradicionalmente oral desses ouvintes.”

<p>Terceira língua (L3), língua estrangeira ou língua adicional</p>	<p>Souto <i>et al</i> (2014, p. 894) “A língua adicional, também chamada de L3 ou língua estrangeira adicional, é, na verdade, uma terceira língua aprendida pelo indivíduo.”</p>	<p>A segunda “língua não materna” dos participantes caracteriza o inglês como L3 no sentido de eles já terem experiências prévias com o aprendizado de, pelo menos, alguma outra não materna – no caso, o português –, o que influencia positivamente o aprendizado de novas línguas não maternas. Se tiverem tido contato com outras antes do inglês, é possível que o aprendizado de tais línguas também influencie a do inglês, mas em nossa pesquisa focamos na tríade Libras-português-inglês.</p>
<p>Língua de herança</p>	<p>Souto <i>et al</i> (2014, p. 895): “Língua de herança é uma especialidade da língua estrangeira e se caracteriza como um contexto em que a língua utilizada pelo indivíduo e a cultura que lhe são ensinadas não são próprias do local onde ele resida (como exemplo, o Português ensinado a filhos de brasileiros imigrados no exterior).”</p>	<p>Costa (2021, p. 35): “um dos fatores mais significativos na vida dos Codas é o fato de herdarem a língua de sinais e fazerem parte de uma geração que herda também a cultura surda, mesmo sendo ouvintes”.</p>

Cada conceito das terminologias de uso da Língua refere-se ao processo na língua oral e língua de sinais; entender as diferenças, modalidade de aquisição do processo faz-se necessário para um melhor aprimoramento no entendimento. Quanto à aprendizagem, está diretamente relacionada ao contexto do ensino/professor e aluno na comunidade surda.

Faz-se necessário e importante a ampliação dos conhecimentos das terminologias, dando ênfase nas diversidades do processo de aprendizagem, adquiridos pela pessoa surda durante seu desenvolvimento, dependendo do contexto na situação social.

## **O campo da Linguística Aplicada eo processo de aprendizagem na modalidade escrita para surdos**

A Linguística Aplicada é um campo de estudo transdisciplinar, com os primeiros estudos iniciados nos anos 1940 nos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial, na qual tratam sobre o ensino de línguas e o uso de materiais didáticos. No contexto brasileiro, os estudos começaram nos anos 1980, tendo seu foco para os estrangeiros no uso da língua em interação. Na língua de sinais, no Brasil temos não apenas a Libras, mas também a Urubu- Kaapór e outras doze línguas emergentes, conforme Avelar e Freitas (2016).

O ensino e a aprendizagem de língua para surdos estão embasados legalmente pelo Decreto nº 5.626/2005, no qual o Art. 13 indica que a formação para esse público esteja voltada para a interlíngua, ou seja, a Libras como língua usada no processo de instrução linguística, e o ensino da Língua Portuguesa como L2, respeitando os aspectos da comunicação dos surdos. A respeito dessa temática no campo da Linguística Aplicada (LA), Oliveira e Barbosa (2020, p. 238 y 239) esclarecem que:

Em seu escopo, a Linguística Aplicada permite contemplar o reconhecimento e uso da língua de sinais como foco de luta identitária da comunidade surda, perpassando pelas implicações de sociabilidade que tal diferença linguística impõe aos surdos no mundo, onde a maioria é ouvinte e utiliza a língua oral como principal forma de comunicação. Encontramos então a Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua minoritária utilizada como meio de comunicação da comunidade surda brasileira, reconhecida como língua recentemente, como conquista através do engajamento da minoria surda, configurando-se como campo de estudos da LA.

A LA tem grande relevância no desenvolvimento de estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas para surdos, pois tem abordagens teóricas que consideram a forma dinâmica e social do uso da língua, destacando as questões de status delas e, especialmente, na formação dos professores, contribuindo para discutir metodologias de ensino para que adquiram estratégias pedagógicas e didáticas voltadas para alunos surdos.

Entendemos que, quando os professores dominam esses conhecimentos e os aplicam no ensino da leitura e da escrita dos surdos, contribuem para estimular a fluência na Língua Portuguesa como L2, integrando ações docentes para um trabalho significativo. Ao utilizar uma dinâmica de aulas que valorize a situação comunicativa e o uso dos aspectos visuais em língua de sinais, há maior possibilidade de os alunos adquirirem novos conhecimentos instrumentais, já que a perspectiva inter/transdisciplinar no desempenho linguístico está presente e, assim, os surdos podem ter uma verdadeira inclusão escolar fundamentada na educação bilíngue.

Estimular o processo de aprendizagem da leitura e escrita, conforme a situação

comunicativa da Libras, faz-se necessário para melhorar o desenvolvimento sensorial e, assim, conforme o desenvolvimento do processamento cognitivo, o uso da Libras para os surdos faz-se diferente da língua portuguesa para o ouvinte; concluindo então que o trabalho desenvolvido com os surdos não deve ser igual, pois carece de apresentar aspectos diferentes em sua forma bilíngue, segundo os autores abaixo:

O ensino da Língua Portuguesa ao indivíduo surdo tem se encaminhado até agora da mesma forma como se encaminha para o ouvinte. Por isso, o fracasso sempre foi uma marca nesse processo. A consequência mais grave ainda é que se mantém a ideia de que o sujeito surdo é cognitivamente comprometido em relação às pessoas ouvintes. Porém, mesmo se tratando de campos visuais diferentes entre sujeitos surdos e ouvintes, eles são tratados de maneira igualitária quando se necessita de um diferencial. (Silva y Souza, 2016, p. 2)

A importância do trabalho de correlação no ensino língua portuguesa para surdos, com ênfase na política linguística pelos direitos linguísticos dos surdos, encontra-se na instrução linguística como usuários bilíngue, onde o trabalho de qualidade de ensino para os surdos está no uso da língua viso-espacial como L1 e na L2 como modalidade de escrita, no contexto da nação em questão, do status linguísticos do país na língua portuguesa e LIBRAS envolvendo no contexto da língua aplicada, valorizando a dinâmica, assegurando o processo de aprendizagem em prol da comunidade surda.

### **Estudos de casos avaliativos dos alunos surdos na língua portuguesa como L2**

Para a realização dos estudos de caso que embasam empiricamente a pesquisa, a metodologia utilizada neste trabalho foi a qualitativa, em que se lançou mão, como instrumentos de coleta de dados, de: i) questionário com perguntas objetivas e; ii) entrevistas com alunos surdos e professores tomando por base um roteiro semi-estruturado. Por conta da pandemia do coronavírus e em respeito às regras sanitárias, os dados coletados foram recolhidos na modalidade remota.

No decorrer das entrevistas, os participantes relataram suas experiências durante o processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua na modalidade de escrita, que transcorreu no período de seis meses no Projeto de extensão do curso de português escrito para surdo na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Assim, foi elaborado um formulário na plataforma Google Forms, composto por cinco perguntas (o antes, o durante e o depois da conclusão do curso) e duas perguntas discursivas (sobre a causa da surdez e sobre a dificuldade de aprendizagem da Língua Portuguesa).

As entrevistas foram realizadas na plataforma Zoom, em que a primeira pauta

foi com alunos surdos e a segunda com o docente. Toda a pesquisa foi voltada ao uso da Libras, pois entendemos que é a língua de conforto linguístico dos surdos entrevistados e, portanto, a opção por entrevistar na mesma língua foi para que respondessem mais espontaneamente.

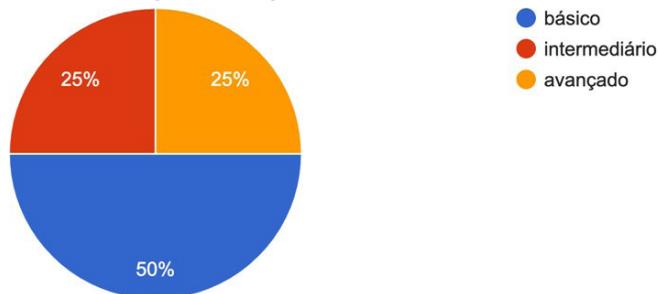
A análise de dados segue a abordagem qualitativa, e para análise dos dados em Libras, as gravações foram transcritas para glosas em português. As avaliações dos casos pelos dados levantados nos questionários e durante as entrevistas; já as considerações dos pesquisadores foram levantadas durante o curso supracitado.

Foram entrevistados oito alunos surdos (cinco homens e três mulheres), no entanto, tivemos casos que não quiseram responder. Todos os participantes são surdos, sendo que a maioria é do sexo masculino, representando 62,5%. Do total de participantes, seis discentes estudaram na escola inclusiva e três estudaram na escola com educação especial, geralmente trabalhado com Atendimento Educacional Especializado (AEE). Todos os surdos, independente da modalidade, procurando ter educação que suprisse suas necessidades.

Outro apontamento possível a partir do questionário é que os alunos sabem necessariamente o básico na língua portuguesa, apresentando déficit no contexto da educação inclusiva, mostrando, assim, o fracasso no processo de aprendizagem na língua portuguesa como segunda língua, uma vez que não tiveram docente que fizesse estratégia na instrução linguística para os alunos surdos. Faz falta o ensino do português como L2, pois garante ao surdo uma didática visual, correspondente à sua cultura visual. Pelas respostas dos próprios investigados, o curso de extensão pareceu contribuir com o aprendizado do português, talvez pelo sua didática pensada propriamente para os surdos. Observe os gráficos e compare o nível de Língua Portuguesa declarada antes e depois do curso, pelos próprios estudantes.

### Gráfico 1

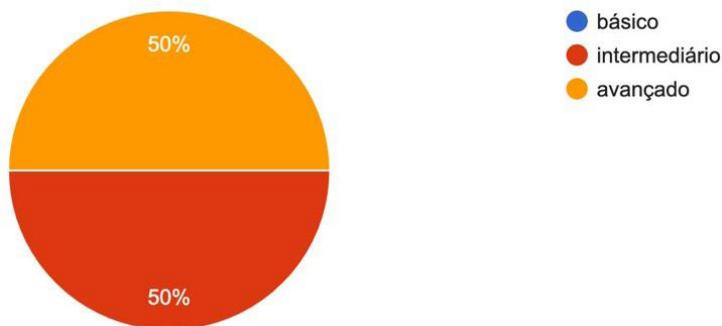
*Nível de Língua Portuguesa antes do curso*



*Nota:* Elaborado pelos autores

## Gráfico 2

*Nível de Língua Portuguesa após o curso*



*Nota:* Elaborado pelos autores

Ponderamos que a utilização de estratégias didáticas apropriadas e condizentes com a Língua Portuguesa como segunda língua para surdos pode trazer melhorias significativas para a aprendizagem da escrita e da leitura.

## Discussão das enrevistas com os discentes e com a docente

Esta pesquisa teve como objetivo averiguar como transcorreu o ensino na Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos no Projeto de Extensão Curso de português escrito para surdos, bem como a percepção sobre o processo do ensino-aprendizagem da docente que atua no referido projeto. Para isso, buscamos conhecer um pouco das perspectivas dos participantes, motivo pelo qual, a seguir, traremos alguns excertos com as respostas dos discentes.

Para responder à pergunta 1 (O que vocês aprenderam no curso?), o discente A informou “aprendi português”. O discente B explicou: “Em março ingressamos no curso de Língua Portuguesa para Surdos e aprendemos em português, aprendemos vocabulários.” O discente C abordou sobre o curso:

Acho que foi em maio que começou as aulas, eu matriculei curso da professora com a monitora que as duas nos ajudam aprender em português básico e me desenvolvi a estrutura. Aviso que não entendo muito bem a leitura porque não tem a tradução de Libras. É difícil e tento me esforçar, pois não tenho hábito, portanto primeiro preciso entender as regras do português como preposição, substantivo e artigos definidos, aí nos explicaram e presto atenção e entendi, mas depois eu esqueço. (Narrativa de estudante)

Em face às respostas, é conclusivo a dificuldade porque não aprenderam, pois não tiveram o hábito da leitura nem a ajuda da Libras. Não foram estimulados cor-

retamente. Muitos surdos acabam tendo, muitas vezes, pouca experiência de uso social da escrita fora de casa.

Para a pergunta 2 (Qual dos conteúdos que você considera mais difícil?), as respostas obtidas foram: “artigo definido”, para o discente A; para o discente B, “balão vazio de acordo com a imagem”. Para o discente D, com certeza, é a reflexão do filme: “Sabe aqueles balões sem palavras nas imagens e expressa suas palavras nos balões. Complicado; É isso”; na opinião do discente E: filme tabela limitado. Na realidade, eles nem ao menos sabiam entender o que estava sendo solicitado, pois falaram dos balões sem palavras, o que era solicitado a resposta conforme o entendimento do diálogo.

Para a pergunta 3 (Qual é a maior dificuldade que você teve?), as respostas obtidas foram: Discente E: Filme, porque no filme precisa responder o conteúdo em português; o discente C explica sobre as dificuldades ao ler o livro: “Para mim maior dificuldade com certeza é livro, pois já li o livro “Pequeno príncipe” e não entendi. Conhece livro? Então a leitura é difícil por ser escrita”. Mais adiante, complementa: “Antigamente não tinha filme de alto efeito especial e somente no livro que tem história. Mais tarde os filmes melhoraram e deixam os livros de lado. Até os ouvintes não leem, porque não querem e preferem filmes.” Já a resposta do discente A complementa também essa dificuldade: “No livro que tem a impressão de que a história parece fosse real, muito diferente do filme que omitiram muitas cenas.” Observe-se aqui que a maior dificuldade está no entender a leitura escrita, já que no filme é mais esclarecedor por causa do efeito visual no contexto.

Para a pergunta 4 (Vocês disseram que a professora da aula em prosódia tinha fluência ou não, se era bimodal ou vocês sentiram claramente, por exemplo, professora sinaliza pausadamente com fluência? Está bom, está ruim ou precisa melhorar? Quais as suas opiniões na atuação da professora?), as respostas obtidas foram: discente B disse que: “Entendo numa boa que a professora explicar. Não tem problema. Ela explica para todos e entendo bem. Os surdos entendem, às vezes não entendem e pergunta quando têm dúvida. Perguntas são difíceis, tem que especificar o significado da palavra. A fluência dela é muito boa.” Já o discente D disse que: “Muito bom e a língua de sinais dela é natural. O jeito dela ao sinalizar é natural, porque ela sinalizar é diferente porque morava no Rio [de Janeiro] e tem alguns sinais que desconheço. Ter sinal ajuda e ela sinaliza naturalmente.”. Após pausa reflexiva, completa: “Eu entendo, mesmo ela sinalizando um pouco diferente porque morou no Rio com o tempo se adaptou aqui em Natal com a língua de sinais que usamos aqui. Eu ajudo em alguns sinais e compartilho o que sei, tudo certo.” O discente C relatou que: “Acrecento, sobre a professora, ela era do INES e lá era intérprete e professora, e mudou para cá e percebi a Libras diferente. Quando ela fala o termo “para” que tem sinal, mas aqui no Natal não tem sinal “para”, somente no Rio de

Janeiro.”. A participante inda completou: “Quando ela sinalizou o léxico “para” eu não entendia o significado. Como ela é experiente no INES e tem uma fluência perfeita. Ela sabe ensinar o português como L2 e foi uma grande oportunidade de mudar para UFRN. Ela está nos ensinando para melhorar.” Ainda conforme ele, “ela é excelente, mas tem um problema com a bolsista que trata a gente com infantilidade. Sempre fala que o nosso português é fofo. Ela sabe pouco de Libras e não tem proficiência. Às vezes ela concorda com tudo, mas me pareceu estranho que ela considera tudo certo, afinal ela é ouvinte e tem mais outros três bolsistas.”. Ainda nessa reflexão, o discente complementa que os bolsistas “trabalham junto com a professora, porém eu gosto mais da professora porque ela sempre foi direta. Os bolsistas às vezes atrapalham as atividades. Que confusão!”. A fala continua, em forma de denúncia: “bolsista tem que procurar a professora e combinar quais atividades devem ser aplicadas e a professora tem que avisar quais atividades devem enviar. Se não, fico perdido. Às vezes não consigo entender quando leio e a professora vive ocupada.” Ainda relata ser uma das dificuldades o fato de a professora não ter conhecimento do uso dos nossos sinais locais, já que morava no Rio de Janeiro/RJ, e também porque pedia, em algumas ocasiões, a ajuda de bolsistas que tratavam os discentes surdos como “crianças”.

Para a pergunta 5 (As três bolsistas sabem Libras?), as respostas obtidas foram: A discente A respondeu: “Mais ou menos”; o discente C: “As três sempre esquecem os sinais, porque são ouvintes e orais. Eles são ouvintes também estudam Letras Libras com surdos. Sempre interagimos, mas a maioria das vezes é oralmente, pouco usamos Libras. Assim, uma das dificuldades é pelo fato que as bolsistas não dominam a Libras.”

Para a Pergunta 6 – (O que vocês gostariam de aprender do próximo curso?), as respostas obtidas foram: a discente A: “Quero muito ser graduada em História, mas também cursar graduação em Letras Libras. Na UFRN tem vários cursos. No INES posso aprender e estudar sobre a história do INES. A informação é bastante interessante que tem muita emoção e sentimento. Amo História.” O discente B respondeu que quer muito aprender as metáforas novas. Já a discente C: “Também quero similar ao que a colega A falou, porque gosto de ler o livro, mas como interpretar? Por isso é importante junto com ouvinte interagindo, mas a professora sempre é ocupada.”. Ainda completa: “é complicado! Marcamos de treinar tradução. Meu objetivo de estar na Letras Libras como professor e não intérprete. Tem outro curso que é tradução. Meu foco é ser professor e quero ser bilíngue, português e Libras, por isso Letras Libras que tem o português e a Libras.” Já o discente D diz que: “Eu quero aprender a ler melhor, traduzir para a Libras. Ler e traduzir é o que quero mais, quero mesmo é ler e traduzir. É fundamental, porque palavras difíceis que muitos surdos não sabem. Por isso ler e traduzir são essenciais.” Explica também que: “Também vejo muitos surdos querendo aprender a fazer redação. Querem muito aprender. Isso é

importante, treinar bastante e aí um dia já saberão fazer. É isso que vejo os surdos querem aprender.” A discente E comenta que: “Só a leitura de textos sobre Pedagogia e ingressar na graduação em Letras Libras.”

Vê-se aqui a insatisfação pelo desconhecimento na leitura e na interpretação de textos e pelas dificuldades encontradas no entender o que está lendo; também mencionam que muitos ouvintes resumem as histórias em uma só palavra ou frase; também querem aprender mais sobre metáforas.

A respeito dos questionários com os docentes e suas respectivas respostas. Para a Pergunta 1 (Há quanto tempos você atua como professora de português como L2?), a Docente respondeu: “Comecei a estudar na área de Língua Portuguesa como L2 em meados do ano 2016, pois ingressei como docente de Letras Libras da UFRN em 2015. Mais ou menos nesse momento foquei nessa área.” Para a Pergunta 2 (Por que você teve essa ideia em criar o projeto de extensão?), ela respondeu que: “Observei que os alunos entravam no curso de Letras Libras, porém o português deles era básico e tiveram muitas dificuldades de acompanhar a leitura acadêmica e a maioria não tem letramento na área acadêmica.”. A docente ainda completou: “Me pareceu que os surdos ficaram muito tempo em casa, tiveram poucos contatos, convivendo com grupos pequenos e progrediram pouco, não compartilham de conhecimentos atuais. Percebo que é fundamental começar a incentivar para aprender a língua portuguesa, isso que eles precisam.”

Vê-se aqui a falta de conhecimento do docente com o aluno surdo, pois os surdos eram simplesmente “jogados” em salas de aulas inclusivas, sem nenhuma consideração.

Para a Pergunta 3: (Entre o período de março até o dia de hoje, quais as dificuldades que você percebeu que os alunos tiveram?), a docente respondeu que os alunos tiveram mais dificuldade em expressar os tipos de enunciação, em raciocinar e pensar para poder repassar no papel. Informa: “Se eu ensino verbos, tenho a impressão de que o sinal é mecânico, vendo e decorando as regras. Depois ao ensinar o contexto e como utilizar os verbos, mas na hora de exercício que precisa responder, com perguntas sobre interpretação de diversos gêneros textuais (e-mail ou bilhete)”. Observa-se aqui que o docente acha que o surdo não raciocina direito; o que falta ao surdo é uma educação de qualidade, específica para eles.

Para a Pergunta 4 (Quais os conteúdos que você já passou?), a docente respondeu: “Reparei que os alunos precisam entender o que é documento, pois antes de fazer a inscrição, eu solicitei documento como identidade e assinatura. Sabem o que eles falaram? Que não tem assinatura e não tem RG”. A docente segue: “Como não tem? Por isso a intenção de iniciar aula, logo na primeira aula trabalhei especificamente sobre o RG. Aí comecei a explicar, pois a maioria não tem noção o que é RG e nem sabe o porquê precisamos desse documento? Para que serve

esse documento?” Segundo a docente, “Os alunos não sabem nada disso, foi por isso comecei a explicar sobre isso. Logo na primeira aula, percebi que para escreverem é difícil. Começamos pelos verbos e vários verbos como SER e ESTAR. Por causa do modelo de Língua portuguesa como estrangeira que eu sigo e observo os conteúdos e adaptei.” A docente ainda aprofunda sua reflexão: “O verbo SER tem na Libras? Não tem. Depende do contexto que os alunos surdos têm. Comecei pelo contexto com muitas explicações, o que e onde utilizam, como a maioria usa sempre. Não adianta focar somente português. Primeiramente antes de tudo, é Libras.” A docente completou:

É necessário estimulá-los! Portanto depois do que eles falaram sobre ser muito difícil, eu anotei tudo e ajustei os apontamentos deles. Mais tarde ensinei três verbos diferentes, depois disso, ensinei artigos definidos, porém eles tiveram essa dificuldade de identificar o substantivo (se é feminino ou masculino), eles não sabem. Por exemplo palavra com final A de acordo com a regra, eles não sabem. Se está dentro da regra simples e clara, como mulher, homem, menina ou menino, deduz rapidamente, mas se a palavra termina com letra R ou letra S, eles não sabem identificar se é feminino ou masculino. Foi o que comecei a ensinar. Depois passei a ensinar sobre crase, também foi muito difícil para eles, para falar a verdade, essa crase foi mais difícil, porque essa precisa ter pré-requisito de conteúdo de preposição, pois só tiveram uma aula de preposição e falta muita coisa a complementar. Eu percebi essa dificuldade e precisava mudar a estratégia para que eles entendam melhor. Aí eu compreendi que precisar organizar a aula para poder compartilhar o conhecimento para eles. Por exemplo, na última aula, eu os incentivei à leitura, pois eles têm essa preguiça de ler ou não querer ler. Expliquei a importância da leitura. Tiveram muitas perguntas e comecei a provocar mudando a estratégia, perguntando se lembram qual foi o primeiro livro de leitura, pois se eu pedi a resposta do português, eles colam na internet. Foi por isso mudei a ideia e pedi a resposta fosse em Libras e não em português. Aí precisa gravar o vídeo em Libras para eu ver a expressão deles e queria saber se eles entenderam os conteúdos. (Narrativa docente participante de la investigación)

Conforme a resposta da docente, vê-se sua falta de conhecimento do que é ser uma pessoa surda, onde o surdo aprende o que é mais interessante, o sinal e a palavra referente àquele sinal caem no esquecimento. Isso é falta da Libras, do incentivo à leitura, da estratégia do ensino para um correto aprendizado.

Para a Pergunta 5 (Como curiosidade: quais os critérios do bolsista Y que você escolheu?), a docente respondeu que, antes de publicar no grupo, porque antes já fizeram disciplina comigo que foi Metodologia de Língua Portuguesa como L2, divulguei

e algumas pessoas se interessaram. O maior problema é que eles já trabalhavam, mesmo querendo ser bolsista, mas não pode ter a bolsa. A maioria trabalha ou já tem bolsas. Essa Y não tem bolsa, foi por isso escolhi ela por não ter bolsa. Então pesquisador sabe como são as regras de UFRN, não pode receber bolsa se tiver outra bolsa ou se tiver trabalho. Outro comentário da docente foi sobre o ensino de L2 para surdos: Deixe-me falar uma coisa, eu percebi que, quando iniciei na área de Língua Portuguesa como L2 para os estrangeiros e sempre me disseram que parece com os surdos, mas na verdade não é. Mas isso não ocorre com os surdos. Surdos perdem, por exemplo, a equipe do professor W estimula, estuda e ainda disse que dá para fazer as adaptações, porém percebe que não dá, pois é diferente, porque para os surdos, eu preciso fazer eles compreendem e ter anamnese. Os ouvintes já sabem muitas informações e os surdos não. Primeiro ensino tudo em Libras, e se não explicar nada em Libras, é impossível.

Para a Pergunta 6 (Você disse que antes tinham poucos bolsistas, porque a maioria trabalha ou tem outras bolsas, aí escolheu o bolsista Y, certo? Então, ela já sabe Libras e qual é o nível de fluência de Y?). A docente respondeu que: “Vou falar nela. Y sabe Libras, porém parece que tem mania de falar português junto com Libras ao mesmo tempo, isso atrapalha. Sinceramente, atrapalha, sabe? Ela tem namorado, que é surdo, mas esse surdo é oralizado que já está se acostumando oralizar e sinalizando e ainda já se acostumou atrapalhado.” E completa: “Isso não ajuda. Já conversei a respeito com ela que sabe Libras e aconselhei ela quando for sinalizar a não oralizar, porque com isso vai ter fluência na Libras, entende?”

Por motivos de força maior, são escolhidos bolsistas que nem dominam a libras, isso é incoerente. Para a Pergunta 7 (Será que o sistema remoto é um problema? E se fosse aula presencial, poderia ser melhor?), a docente respondeu: “Em Natal, a maioria das escolas não tem intérprete. O que fazem com os surdos? Fazem deles de coitadinhos, sempre os deixaram passar de ano até se formarem. Ficaram acomodados com esse costume até ingressaram no curso de Letras Libras, achando que seria a mesma coisa, tudo fácil.”. A professora ainda completa: “Mas é difícil, eu os incentivei, me pareceram que ficaram desanimados. A turma começa com 16 alunos, interagindo nas aulas, e aí quando comecei a cobrar os exercícios a serem entregues, começou a evasão aos poucos, só porque não queriam fazer atividades.”

O que observamos na resposta acima é a falha no sistema educacional, de formas que os surdos são deliberadamente prejudicados em sua formação escolar, e chegam no nível superior com defasagem em termos linguísticos e de repertório da Libras e também da língua portuguesa.

### **Considerações finais**

Após a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas, transcreveu-

-se todos os dados e traduzimos para a língua portuguesa os dados produzidos em Libras pelos participantes surdos. Em seguida da análise, constatamos que é preciso repensar a organização da política linguística com foco no ensino de língua portuguesa como L2 no Brasil, e incluir essa discussão no espaço educacional, pois é necessário implementar ações que considerem as singularidades dos surdos, aprofundando na temática. Quando trabalhamos com múltiplas línguas, é inevitável não envolver a organização política dessas línguas. Ser um professor bilíngue ou professor de língua portuguesa que trabalha com alunos surdos requer reconhecer e ter domínio de duas línguas: a Libras e a língua portuguesa, bem como adquirir conhecimentos de instrução linguística voltado para o aluno surdo, valorizando as particularidades necessárias para esse tipo de atuação.

Percebemos, durante as entrevistas, que os discentes responderam superficialmente, precisariam que fossem mais específicos do que relatavam, com maior aprofundamento das informações vivenciadas. Faltou o detalhamento das atividades executadas, descrevendo passo a passo como são aplicadas, questões didático-pedagógicas, como se deu o aprendizado na língua portuguesa dos seus alunos surdos e também se desejariam mais aperfeiçoamento na Libras, para assim, associar o texto durante a leitura da língua portuguesa. Além disso, informaram que o trabalho do ensino da língua portuguesa para os surdos tem muitas diferenças na forma de ensino, que são distintos do ensino de uma língua estrangeira, que precisam desenvolver um trabalho diferenciado na língua portuguesa como L2 para surdos, porém não disseram o que seria distinto, nesse caso.

Em se tratando dos alunos surdos apresentaram problemas no aprendizado, onde disseram que os bolsistas não eram fluentes em Libras, como também tratam os surdos como capacitismo, isto é, como “coitados”. Nesse sentido, detectou-se a urgência de melhor orientá-los para que possam agir de forma equânime e ética ao lidar com as pessoas surdas. Fazendo uma síntese de tudo o que foi explanado, pode-se ressaltar a falta de técnica necessária para o ensino e educação da pessoa surda que, apesar das muitas faces de querer ajudar, o que se observa é a discriminação, ou melhor dizendo, não há aperfeiçoamento de estratégias de ensino, não incluem as necessidades quando solicitam o bilinguismo como fonte propulsora na aprendizagem do surdo. Quer saber as necessidades dos surdos? Perguntem a eles, investiguem, melhorem, pois quando o surdo tem acesso a condições adequadas, ele pode se desenvolver tão bem ou melhor que qualquer ouvinte. Tudo para o surdo com o surdo!

## Notas

<sup>1</sup> Formada em Letras / Libras pela UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina e Mestre em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP – Universidade Estadual Paulista. Atua

como professora de Libras no INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2994-0103> E-mail: [vpinheiro@ines.gov.br](mailto:vpinheiro@ines.gov.br)

<sup>2</sup> Estudante de doutorado em Linguística y Lengua Portuguesa en la Universidad Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, San pablo, Brasil. Magister en Traducción en la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). Profesor de la Universidad Federal de Río Grande del Norte (UFRN), Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8993-0479> E-mail: [isaacksaymon@hotmail.com](mailto:isaacksaymon@hotmail.com)

<sup>3</sup> Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1998), mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2001) e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2006) com estágio (Doutorado Sandwich) na Australian National University (2003-2004). Realizou estágio no exterior (pós-doutorado) na Universidade de Amsterdã entre 2017 e 2018. Entre março e julho de 2018, realizou estágio (pós-doutorado) na Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é Professora Associada, com título de Livre-Docente obtido em 2022, na Faculdade de Ciências e Letras da Unesp - Campus de Araraquara, onde atua nos níveis de graduação e pós-graduação. Tem experiência na área de Letras-Língua Portuguesa e Libras, com ênfase em Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: linguística das línguas de sinais, sociolinguística, variação e mudança linguística, gramaticalização, sintaxe e estudos descritivos de línguas de sinais (Libras). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1470-4634> E-mail: [angelica.rodrigues@unesp.br](mailto:angelica.rodrigues@unesp.br)

## Referências

- Almeida Filho, J. C. P. (1998). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas-SP: Pontes.
- Avelar, T. F. y Freitas, K. P. de. (2016). A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo. *Revista Sinalizar*, v.1, n.1, jan./jun., p. 12-24.
- Brasil, MEC. (2000). *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEF.
- Costa, G. J. da. (2012). *Perfis linguísticos de codas bilíngues e as suas relações com as línguas*. 2021. 124 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Ellis, R. (2005). *Second language acquisition*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Gesser, A. (2006). *Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais*. 2006. 222 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.
- Oliveira, A. A. de y Barbosa. M. de G. S. (2020). Contribuições da Linguística Aplicada para o ensino de português para surdos. *Caderno Seminal Digital*, v. 36, n. 36, jul./dez. p. 224-252.
- Quadros, R. M. de. (2005). O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: Fernandes, Eulália (org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação. p. 26- 32.
- Silva, T. M. F. da. (2016). *O ensino da língua portuguesa escrita, como L2, para estudantes surdos no 5º ano do ensino fundamental*. In: CINTEDI, 5. Campina Grande. Anais [...]. Realize Editora, Campina Grande. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/23102>. Acesso em: 23 set. 2021.

Sousa, A. N. de. (2018). O desenvolvimento da escrita de surdos em português (segunda língua) e inglês (terceira língua): semelhanças e diferenças. *Rev. Bras. Linguística Aplicada*, v. 18, n. 4, p. 853-886.

Souza, D. V. C. y Silveira, E. L. S. (2016). O ensino de língua estrangeira para surdos: contribuições para formação acadêmica, profissional, social e cultural. *Interfaces Científicas Educação*, Aracaju, v. 5, n. 1, out., p. 69-79,

Souto, M. V. L. Y.; Além, A. O. F. G.; Brito, A. M. de S. y Bernardo, C. (2014). Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional. *Revista Philologus*, ano 20, n. 60, Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/60sup/070.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.



## Desafíos estructurales y brechas educativas en Centroamérica y el Caribe

### Structural challenges and educational gaps in Central America and the Caribbean

Milagro Piñeiro Ruiz<sup>1</sup>

#### Resumen

Este artículo presenta los primeros resultados del proyecto de investigación “Planes de estudio innovadores en la formación inicial docente”, adscrito a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica. El estudio se centra en analizar planes de estudio innovadores implementados por universidades miembros del Sistema de Integración Centroamericana (SICA) con el objetivo de proporcionar a las autoridades educativas de la región, información confiable para la toma de decisiones informadas sobre la reestructuración y expansión de las ofertas académicas. Por medio de un enfoque cualitativo, basado en el análisis documental y la revisión crítica de la literatura académica, esta primera etapa de la investigación llevó a cabo una exploración profunda de la literatura en relación con los desafíos y oportunidades que enfrentan los sistemas educativos de los países que integran el SICA, debido a que para analizar los planes de estudio primero se debe conocer el contexto educativo en el cual se enmarcan. Los resultados obtenidos revelaron una serie de desafíos comunes que afectan los sistemas educativos centroamericanos, entre ellos: Desigualdad y exclusión: limitado acceso a la educación, altas tasas de deserción escolar y brecha digital. Contexto socioeconómico complejo: retos educativos derivados de contextos socioeconómicos y culturales diversos y cambiantes. Sub-financiamiento: recursos insuficientes para garantizar una educación de calidad y equitativa. Predominio de la educación privada: limitado acceso a la educación superior para los sectores más vulnerables. Condiciones laborales precarias: baja remuneración y condiciones laborales inadecuadas del profesorado, entre otros. Dichos hallazgos subrayan la necesidad urgente de transformar los modelos educativos tradicionales y adoptar enfoques más inclusivos y equitativos que respondan a las realidades y necesida-

des de las poblaciones centroamericanas. Los resultados de esta investigación; sin lugar a duda, ofrecen una base sólida que contribuye al debate académico y político sobre el futuro de la educación superior en la región y, ofrece insumos valiosos para la formulación de políticas públicas orientadas a mejorar la calidad y pertinencia de la formación docente.

**Palabras clave:** educación; desafíos; SICA; instituciones de educación superior; justicia social

### **Abstract**

This article presents the first results of the research project “Innovative curricula in initial teacher training”, attached to the Vicerrectoría de Investigación of the Universidad de Costa Rica. The study focuses on analyzing innovative curricula implemented by member universities of the Central American Integration System (SICA) with the objective of providing educational authorities in the region with reliable information for informed decision-making on the restructuring and expansion of academic offerings. Through a qualitative approach, based on documentary analysis and critical review of the academic literature, this first stage of the research carried out an in-depth exploration of the literature in relation to the challenges and opportunities faced by the educational systems of the countries that make up SICA, since in order to analyze the curricula it is first necessary to know the educational context in which they are framed. The results obtained revealed a series of common challenges affecting Central American education systems, among them: Inequality and exclusion: limited access to education, high dropout rates and digital divide. Complex socioeconomic context: educational challenges arising from diverse and changing socioeconomic and cultural contexts. Under-financing: insufficient resources to guarantee quality and equitable education. Predominance of private education: limited access to higher education for the most vulnerable sectors. Precarious working conditions: low pay and inadequate working conditions for teachers, among others. These findings underscore the urgent need to transform traditional educational models and adopt more inclusive and equitable approaches that respond to the realities and needs of Central American populations. The results of this research undoubtedly provide a solid foundation that contributes to the academic and political debate on the future of higher education in the region and offers valuable inputs for the formulation of public policies aimed at improving the quality and relevance of teacher training.

**Key words:** Education; Challenges; SICA; Higher Education Institutions; Social Justice

Fecha de recepción: 2024-10-11  
Fecha de evaluación: 2025-02-14  
Fecha de evaluación: 2025-03-21  
Fecha de aceptación: 2025-03-28

## 1. Introducción

La educación, como motor de desarrollo social y económico, se enfrenta a desafíos complejos en el siglo XXI. Este artículo presenta los resultados de la primera etapa del proyecto de investigación “Planes de estudio innovadores en la formación inicial docente: estudio de casos”, inscrito en la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica el cual tiene como objetivo general analizar planes de estudio implementados por universidades miembros del Sistema de Integración Centroamericana (SICA) que se consideran innovadores.

Mediante un enfoque cualitativo, esta investigación busca explorar en profundidad la complejidad de los sistemas educativos del SICA. A través de una revisión crítica de la literatura y un análisis documental, se pretende identificar los desafíos y oportunidades que enfrentan estos sistemas, con el fin de aportar insumos valiosos para la toma de decisiones informadas por parte de las autoridades educativas regionales, especialmente en lo que respecta a la reestructuración y expansión de la oferta académica.

La investigación se estructuró en tres ejes principales:

**a. Marco teórico sobre justicia social en la educación:** Con el propósito de tener una visión amplia, se revisaron las perspectivas de destacados autores de los continentes Europeo, Asiático y Americano. Autores como Apple (2019), Biesta (2017), Anderson (2019), Brighouse (2018), Connell (2019) y Lynch (2020) han abordado esta temática desde diferentes perspectivas, enriqueciendo el debate sobre el futuro de la educación.

Este marco teórico permite comprender cómo los conceptos de equidad, inclusión y participación democrática se relacionan con los desafíos educativos en la región.

**b. Contexto educativo del SICA:** Se analiza la situación educativa de los países del SICA, considerando factores como la desigualdad, la calidad educativa, el financiamiento y la pertinencia de la oferta académica. Además, se identifican los desafíos comunes que enfrentan estos países en materia educativa.

**c. Análisis de las Instituciones de Educación Superior (IES):** Se examina el panorama de las IES en la región, con un enfoque en la equidad y calidad de la educación superior. También, se analizan las características de la oferta académica y los desafíos que enfrentan tanto las instituciones públicas como privadas de los países involucrados en la investigación.

Este estudio no se limitó únicamente a diagnosticar los problemas de los sistemas educativos de los países del SICA, sino que también ofrece recomendaciones concretas para promover una educación de calidad, equitativa e inclusiva que prepare a las nuevas generaciones para los desafíos del siglo XXI. En resumen, este trabajo es una valiosa herramienta para docentes, investigadores y tomadores de decisiones

que buscan mejorar la educación en la región centroamericana.

## **2. Metodología**

Para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados, se empleó una metodología cualitativa rigurosa. Esta metodología incluyó una revisión exhaustiva de la literatura académica, un análisis de contenido de autores clave y un enfoque comparativo entre los países del SICA.

La sistematización de la información recopilada permitió identificar patrones y tendencias, así como formular recomendaciones prácticas para fortalecer la educación en la región. Es importante destacar que, si bien este estudio se basa en información secundaria, se planea en una segunda etapa, complementar la investigación con entrevistas a actores clave de las universidades involucradas, tal es el caso de docentes y estudiantes activos, lo que permitirá profundizar en la comprensión de la realidad educativa en la región.

Con respecto a la selección de referencias, se eligieron los autores Sen, Bourdieu, Connell, Nieto, Apple, Anderson, Tula, Jiménez, entre otros, debido a su destacada trayectoria en el campo de la educación y sus aportes significativos al debate sobre la justicia social. Estos autores ofrecen una amplia gama de perspectivas teóricas que permiten analizar los desafíos educativos desde diferentes ángulos. Sus trabajos son particularmente relevantes para comprender los procesos de desigualdad, exclusión y poder en los sistemas educativos, lo que resulta fundamental para analizar la situación educativa en la región SICA.

## **3. Marco Teórico**

### **3.1 Equidad, inclusión y participación democrática en la educación.**

El campo de la justicia social en educación ha experimentado una notable evolución en los últimos años. Autores contemporáneos han desafiado las concepciones tradicionales, generando un intenso debate sobre las estructuras y prácticas educativas. Estas nuevas perspectivas buscan promover una educación más equitativa, inclusiva y democrática.

A nivel mundial, el interés por la justicia social en educación ha experimentado un crecimiento exponencial. Investigadores de Asia, Europa y América han profundizado en cómo las políticas educativas y las teorías sociales interactúan con contextos culturales y políticos específicos, generando un rico y diverso campo de estudio. Estos estudios revelan una amplia gama de desafíos y oportunidades para promover la equidad en la educación.

En Asia, las rápidas transformaciones económicas y sociales han generado profundas tensiones en los sistemas educativos. Autores como Sen (1999) han argu-

mentado que la educación, como derecho humano fundamental, debe ir más allá de la formación técnica y fomentar el desarrollo de ciudadanos críticos y comprometidos. Esta perspectiva ha impulsado la necesidad de adaptar las políticas educativas para reducir las desigualdades y garantizar el acceso equitativo a la educación para todos.

Connell (2019) ofrece en su libro *“The good university”* una mirada crítica al sistema educativo neoliberal, destacando su papel en la perpetuación de las desigualdades sociales. Desde una perspectiva de género y poder, la autora propone una universidad democrática y descolonizada, que promueva la producción de conocimiento para el bien común y la inclusión de todas las voces. Connell también señala que muchas de las prácticas educativas actuales están influenciadas por estructuras coloniales que deben ser cuestionadas y transformadas.

La obra de Bourdieu (1986), aún y cuando la escribe a finales del siglo XX, ha sido fundamental para comprender cómo el capital cultural y social influye en las oportunidades educativas en Europa. Autores contemporáneos han ampliado este análisis, destacando la necesidad de una educación que no solo sea inclusiva, sino que también desafíe las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad. En este contexto, se han propuesto enfoques pedagógicos que combinan la crítica social con el desarrollo de capacidades, con el objetivo de empoderar al estudiantado para transformar sus comunidades.

Brighouse, Ladd, Loeb y Swift (2018) presentan en *“Educational Goods”* un marco ético para la toma de decisiones en política educativa. Al identificar los ‘bienes educativos’ como el objetivo central de la educación, los autores proponen una teoría normativa que busca garantizar la distribución equitativa de oportunidades. Esta obra es también una contribución significativa para quienes buscan construir sistemas educativos más justos y equitativos.

En *“The Rediscovery of Teaching”*, Biesta (2017) reivindica la importancia de la enseñanza como un acto fundamental en la educación. Para el autor, la educación debe ir más allá de la transmisión de conocimientos y centrarse en el desarrollo de ciudadanos críticos y comprometidos con la democracia. Al criticar los enfoques estandarizados, Biesta defiende una educación que promueva la autonomía y la capacidad de los y las estudiantes para participar activamente en la sociedad.

Lynch (2020), reconocida por sus investigaciones sobre justicia social y educación, introduce en *“Care and Capitalism”* el concepto de ‘justicia afectiva’. La autora argumenta que las políticas educativas neoliberales han privilegiado un modelo individualista y competitivo, ignorando las dimensiones relacionales y afectivas de la educación. También propone una reconceptualización de la justicia educativa, que reconozca y valore el cuidado y que considere las intersecciones entre género, clase y otras formas de desigualdad.

En el continente americano, el debate sobre justicia social en la educación ha

cochado gran relevancia. Apple (2019) ha denunciado cómo las políticas educativas a menudo perpetúan las desigualdades sociales y raciales. Este autor aboga por una educación transformadora que no solo garantice el acceso, sino que también fomente la conciencia crítica y la participación activa del estudiantado en la construcción de una sociedad más justa. Apple propone, entre otras medidas, el desarrollo de currículos que reflejen las realidades sociales del estudiantado y promuevan su compromiso cívico.

Anderson (2019) sostiene que la libertad laboral genuina se sustenta en tres pilares fundamentales: el respeto a la dignidad humana, el acceso equitativo a la educación y la participación activa de los trabajadores en la toma de decisiones. Para la autora, la 'igualdad educativa y justicia relacional' son condiciones sine qua non para alcanzar este objetivo. Al analizar la intersección entre educación y democracia, Anderson destaca el papel de las instituciones educativas en la promoción de relaciones igualitarias y la formación de ciudadanos críticos y participativos.

Nieto (2017) aborda la necesidad de una formación docente que promueva la justicia social en las aulas. La autora sostiene que las personas docentes deben ser conscientes de las dinámicas de poder y privilegio que operan en las escuelas para poder crear entornos más equitativos e inclusivos. En su libro "*Language, Culture, and Teaching*", explora cómo la educación multicultural y bilingüe puede contribuir a esta transformación, al reconocer y valorar la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes.

En su obra más reciente, Apple (2019) realiza una crítica contundente a las políticas educativas neoliberales, argumentando que estas han priorizado los intereses del mercado sobre las necesidades de los y las estudiantes. El autor defiende una educación crítica que permita a ellos cuestionar las estructuras de poder y construir un futuro más justo y equitativo. Para Apple, la escuela debe ser un espacio donde se promueva la participación democrática y se fomente el pensamiento crítico.

En Centroamérica y el Caribe, la intersección entre justicia social y educación adquiere una particular relevancia debido a las profundas desigualdades socioeconómicas y de género que caracterizan la región. Tula (1994) ha sido pionera en vincular la justicia social con la educación desde una perspectiva de género, destacando la necesidad de empoderar a las mujeres y a las comunidades marginadas.

Jiménez (2018), por su parte, ha analizado el caso de Costa Rica, proponiendo políticas educativas que garanticen el acceso equitativo y la inclusión de todos los estudiantes, especialmente aquellos provenientes de contextos desfavorecidos.

Tünnermann (2008) Tula (1994) y Jiménez (2018), aún y con más de seis años de diferencia entre sus propuestas, coinciden en la defensa de una educación que promueva la justicia social y la equidad en Centroamérica. Se observa como Tula enfatizó la importancia de empoderar a las mujeres y a las comunidades marginadas,

mientras que Tünnermann profundizó en la relación entre educación y desarrollo democrático. Jiménez, por su parte, analizó el caso de Costa Rica, proponiendo políticas educativas que garantizaran el acceso y la calidad educativa para todos. Estos autores, desde diferentes años y perspectivas, coinciden en la necesidad de transformar los sistemas educativos para construir sociedades más justas y equitativas.

### **3.2 Sistema de Integración Centroamericana (SICA) y los países que lo integran**

En el siguiente apartado se presenta una sistematización de información luego de consultar la siguiente literatura: El Sistema de la Integración Centroamericana (2021), el Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales (2020), el Banco Mundial (2023), Pérez (2019) y López (2022). En el apartado se explica qué es el SICA y se describen aspectos relacionados con los siete países que lo integran. Específicamente: la ubicación geográfica, el número de habitantes y los años de escolaridad obligatoria para cada país.

Con raíces en el Tratado de Paz y Amistad de 1986, el SICA se constituyó en 1991 como un foro regional para promover la integración centroamericana. Este organismo, conformado por ocho países, abarca una amplia gama de temas, desde la cooperación económica y social hasta la promoción de la democracia y la seguridad. El SICA ha demostrado su capacidad para adaptarse a los desafíos cambiantes de la región.

Situada en el corazón del Caribe, la República Dominicana ocupa la parte oriental de la isla La Española. Rodeada por aguas cristalinas y con una rica biodiversidad, el país cuenta con una población estimada en 10.5 millones de habitantes. En términos educativos, la escolaridad obligatoria abarca actualmente 8 años, aunque el gobierno busca ampliarla a 12.

Guatemala, nación centroamericana, limita con México, Belice, Honduras, El Salvador y el Océano Pacífico. Con una población de aproximadamente 17.4 millones de habitantes, el país cuenta con una educación obligatoria de 9 años, abarcando la primaria y secundaria.

La República de Honduras, nación centroamericana, se encuentra ubicada en la región mesoamericana. Limita al norte con el Mar Caribe, al este con Nicaragua, al sur con el Océano Pacífico a través del Golfo de Fonseca, y al oeste con El Salvador y Guatemala. Con una población cercana a los 10.3 millones de habitantes, Honduras cuenta con un sistema educativo que establece una escolaridad obligatoria de nueve años, abarcando la educación básica.

Ubicado en la región centroamericana, El Salvador es el país más pequeño de la zona. Limita con Honduras y Guatemala, y tiene costas en el Océano Pacífico. Con una población estimada en 6.5 millones de habitantes, el país cuenta con una educación básica obligatoria de 9 años.

La República de Nicaragua, nación centroamericana, se encuentra ubicada en la región mesoamericana. Limita al norte con Honduras, al sur con Costa Rica, al este con el Mar Caribe y al oeste con el Océano Pacífico. Con una población cercana a los 6.8 millones de habitantes, Nicaragua cuenta con un sistema educativo que establece una escolaridad obligatoria de nueve años, abarcando la educación básica.

Costa Rica, un país centroamericano conocido por su rica biodiversidad y compromiso con la sostenibilidad, se encuentra estratégicamente ubicado entre Nicaragua y Panamá. Limita al este con el Mar Caribe y al oeste con el Océano Pacífico, ofreciendo una gran variedad de ecosistemas. Con una población de aproximadamente 5.2 millones de habitantes, Costa Rica destaca por su sistema educativo de alta calidad, con una escolaridad obligatoria de 11 años.

Panamá, un puente natural entre América del Norte y del Sur, se encuentra ubicado en el istmo centroamericano. Limita al norte con el Mar Caribe, al sur con el Océano Pacífico y comparte fronteras terrestres con Costa Rica y Colombia. Con una población de aproximadamente 4.5 millones de habitantes, el país cuenta con un sistema educativo que exige 11 años de escolaridad obligatoria

El siguiente cuadro sistematiza la información anteriormente expuesta, con el fin de visualizarla de manera más clara y facilitar el análisis en el siguiente apartado.

**Cuadro 1**

País	Ubicación Geográfica	Población Estimada (2023)	Años de Escolaridad Obligatoria
República Dominicana	Caribe, isla La Española; limita con Haití, Océano Atlántico y Mar Caribe	10.5 millones	8 (en proceso de ampliación a 12)
Guatemala	Centroamérica; limita con México, Belice, Honduras, El Salvador y Océano Pacífico	17.4 millones	9
Honduras	Centroamérica; limita con Nicaragua, El Salvador, Guatemala, Mar Caribe y Golfo de Fonseca	10.3 millones	9
El Salvador	Centroamérica; limita con Honduras, Guatemala y Océano Pacífico	6.5 millones	9

Nicaragua	Centroamérica; limita con Honduras, Costa Rica, Mar Caribe y Océano Pacífico	6.8 millones	9
Costa Rica	Centroamérica; limita con Nicaragua, Panamá, Mar Caribe y Océano Pacífico	5.2 millones	11
Panamá	Centroamérica; conecta con América del Sur, limita con Colombia, Costa Rica, Mar Caribe y Océano Pacífico	4.5 millones	11

Fuente: elaboración propia, 2024

### 3.3 Principales desafíos y acciones educativas de los países que integran el SICA

Los países del Sistema de la Integración Centroamericana (SICA) se enfrentan a un panorama educativo marcado por profundas desigualdades. La búsqueda de soluciones a los desafíos educativos en el SICA requiere un enfoque integral que considere la viabilidad, la participación de diversos actores y los impactos esperados de cada propuesta.

A continuación, se presentan situaciones y acciones específicas que podrían implementarse para abordar cada uno de los retos identificados, resaltando la importancia de la colaboración entre gobiernos, instituciones educativas, sociedad civil y otros actores relevantes. Las desigualdades, arraigadas en contextos socioeconómicos, políticos y culturales heterogéneos, se manifiestan de manera particular en el acceso a la educación. Factores como la ubicación geográfica (rural vs. urbana), la pertenencia étnica (indígenas y afrodescendientes), y el nivel socioeconómico influyen significativamente en las oportunidades educativas de los estudiantes. Estudios comparativos en países como Guatemala y Honduras revelan brechas significativas en las tasas de escolarización y la calidad educativa entre estos grupos poblacionales, evidenciando la persistencia de barreras estructurales y desigualdades históricas.

La calidad de la educación en los países del SICA presenta una variabilidad significativa y, en general, se encuentra por debajo de los estándares internacionales. Los sistemas educativos enfrentan desafíos como la obsolescencia de los currículos, la falta de recursos adecuados, la insuficiente formación docente y la inequidad en la distribución de oportunidades de aprendizaje. Los resultados de evaluaciones internacionales, como PISA, evidencian déficits en áreas clave como matemáticas, lectura y ciencias, lo que pone de manifiesto la necesidad de reformas educativas

profundas y sostenidas.

Las tasas de deserción escolar, especialmente en la educación secundaria, representan una problemática persistente en la región. Múltiples factores interrelacionados contribuyen a este fenómeno, entre ellos: condiciones socioeconómicas desfavorables, falta de oportunidades laborales, violencia, embarazo adolescente y barreras culturales. En contextos específicos como El Salvador y Honduras, la inseguridad y la migración forzada agravan aún más la situación, obligando a muchos jóvenes a abandonar sus estudios.

La insuficiencia de los recursos destinados a la educación es una de las principales causas de la crisis educativa que enfrentan los países del SICA. La subfinanciación crónica impide la mejora de la calidad educativa, la ampliación de la cobertura y la equidad en el acceso. Países como Nicaragua y Guatemala son ejemplos claros de esta situación, donde los bajos niveles de inversión en educación se traducen en condiciones difíciles para el desarrollo de los procesos educativos. Es necesario aumentar significativamente el gasto público en educación y destinar los recursos de manera eficiente y equitativa para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos.

La calidad de la educación está estrechamente vinculada a la calidad de la formación y capacitación de docentes. En los países del SICA, los sistemas educativos enfrentan desafíos significativos en este ámbito. La baja remuneración, las condiciones laborales precarias y la falta de oportunidades para la formación continua limitan el desarrollo profesional de los docentes y afectan negativamente la calidad de la enseñanza. A pesar de los esfuerzos realizados en algunos países, como Costa Rica y República Dominicana, persisten brechas significativas en la preparación docente, especialmente en zonas rurales y en el dominio de nuevas metodologías pedagógicas.

La educación superior y técnica representa una vía fundamental para la movilidad social y el desarrollo económico. Sin embargo, en los países del SICA, el acceso a estos niveles educativos se encuentra limitado por diversas barreras, especialmente para los sectores de bajos ingresos y las poblaciones rurales. La oferta educativa de las instituciones públicas y técnicas suele ser insuficiente para atender la demanda, y los programas académicos no siempre se ajustan a las necesidades del mercado laboral. Países como Panamá y Costa Rica, a pesar de sus avances, aún presentan brechas significativas en el acceso equitativo a la educación superior.

La pandemia de COVID-19 puso de manifiesto la profunda brecha digital que ha existido en la región, exacerbando las desigualdades en el acceso a la educación. Millones de estudiantes, aún en el 2024, carecen de dispositivos tecnológicos y conectividad a internet adecuados, lo que ha limitado significativamente sus oportunidades de aprendizaje y ha interrumpido sus trayectorias educativas. Países como Nicaragua y Honduras, con bajos índices de conectividad en zonas rurales, se han

visto especialmente afectados, evidenciando la necesidad urgente de cerrar esta brecha digital para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos.

La región del SICA enfrenta un desafío significativo en la implementación de una educación verdaderamente inclusiva. Los estudiantes con discapacidad, aquellos provenientes de minorías étnicas y lingüísticas, y aquellos que requieren adaptaciones curriculares específicas, encuentran numerosas barreras que limitan su acceso, participación y éxito en el sistema educativo. En países como Guatemala, las barreras lingüísticas y culturales son particularmente evidentes para los estudiantes indígenas, mientras que en toda la región la falta de infraestructura accesible dificulta la inclusión de estudiantes con discapacidad.

La violencia escolar es un problema complejo y multifactorial que requiere una respuesta integral. La inseguridad, el acoso escolar y la violencia de género no solo afectan el bienestar emocional de los y las estudiantes, sino que también tienen un impacto negativo en su rendimiento académico y en la convivencia escolar. Es necesario implementar medidas urgentes para prevenir y abordar la violencia en las instituciones educativas, creando entornos seguros y protectores que permitan al estudiantado aprender y desarrollarse plenamente. La colaboración entre las instituciones educativas, las comunidades, las autoridades y las organizaciones de la sociedad civil es fundamental para lograr este objetivo.

La región del SICA es altamente vulnerable a los efectos del cambio climático, lo que se traduce en una mayor frecuencia e intensidad de eventos extremos como huracanes, inundaciones y sequías. Estos fenómenos naturales causan daños significativos a la infraestructura escolar, interrumpen las clases y generan un alto riesgo para la seguridad de estudiantes y docentes. En países como Honduras y Nicaragua, los huracanes recientes han evidenciado la fragilidad de los sistemas educativos ante estos eventos, provocando la suspensión prolongada de las actividades escolares y pérdidas irreparables en términos de recursos educativos.

El cuadro 2 sintetiza los principales retos educativos que, de acuerdo con la literatura, deben ser abordados en la región del SICA; sin embargo, es bien sabido que para lograr esto, es preciso el apoyo y coordinación entre gobiernos, organismos internacionales y la sociedad civil.

**Cuadro 2**

Reto Educativo	Descripción
Desigualdad en el acceso a la educación	Brechas significativas entre áreas urbanas y rurales, y entre grupos socioeconómicos y étnicos.
Calidad educativa deficiente	Estándares de enseñanza bajos, currículos desactualizados y deficiencias en métodos pedagógicos.
Deserción escolar	Alta tasa de abandono escolar en la secundaria, influenciada por la violencia, trabajo infantil y pobreza.
Financiamiento insuficiente	El gasto público en educación no cubre todas las necesidades del sistema educativo.
Formación y capacitación docente	Falta de formación adecuada y continua para los docentes.
Acceso limitado a la educación superior y técnica	Pocas oportunidades para que los jóvenes accedan a educación superior o técnica.
Brecha digital y acceso a tecnologías	Acceso limitado a internet y herramientas tecnológicas, especialmente en áreas rurales.
Educación inclusiva	Falta de adaptación para atender a estudiantes con discapacidades o de comunidades marginadas.
Violencia y seguridad en el entorno escolar	Inseguridad dentro y fuera de las escuelas, afectando la asistencia y el rendimiento escolar.
Adaptación al cambio climático	Vulnerabilidad de las escuelas frente a desastres naturales y cambio climático.

Fuente: Elaboración propia 2024

### **3.4 Instituciones de Educación Superior (IES), públicas y privadas en la región SICA**

Este apartado explora la diversidad y los desafíos que enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES) en la región del Sistema de la Integración Centroamericana (SICA). Con un enfoque en el desarrollo regional, se analiza el papel fundamental que desempeñan tanto las IES públicas como privadas en la formación de capital humano. Se profundiza en las características de la oferta académica y su capacidad para responder a las demandas del mercado laboral y los desafíos del desarrollo sostenible.

El SICA, integrado por Centroamérica y República Dominicana, alberga más de 300 IES, siendo el sector privado el predominante con un 90.86% de las instituciones. A continuación, se presenta un desglose de las IES públicas y privadas por país, con el objetivo de analizar las particularidades de cada contexto nacional y regional.

### **3.4.1 Instituciones de Educación Superior Públicas y número de IES privadas** República Dominicana

La Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) ha sido históricamente el pilar de la educación superior pública en el país. En los últimos años, instituciones públicas como el Instituto Técnico Superior Comunitario (ITSC) y el Instituto Politécnico Loyola (IPL) han ampliado su oferta académica, respondiendo a las demandas de un mercado laboral cada vez más especializado. Adicionalmente, un creciente sector privado, compuesto por alrededor de 40 instituciones, ha diversificado la oferta educativa, ofreciendo nuevas opciones para los estudiantes dominicanos.

#### *Guatemala*

Como la única universidad pública de Guatemala, la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC) desempeña un papel crucial en la formación de profesionales altamente calificados para el país. Con una larga trayectoria y una amplia red de centros universitarios, la USAC ofrece educación de calidad y accesible a un gran número de estudiantes. Además de la USAC, el sistema universitario guatemalteco cuenta con un sector privado compuesto por alrededor de 15 instituciones, que ofrecen una variedad de programas y especialidades.

#### *Honduras*

La Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) es la institución de educación superior pública más grande y antigua del país, con una amplia red de campus y centros regionales que abarcan todo el territorio nacional. Su oferta académica es diversa, cubriendo un amplio espectro de disciplinas. La Universidad Nacional de Agricultura (UNA), ubicada en Catacamas, Olancho, se especializa en la formación de profesionales en el sector agropecuario, mientras que la Escuela Nacional de Ciencias Forestales (ESNACIFOR), en Siguatepeque, se enfoca en la gestión sostenible de los recursos naturales. Complementa este panorama un dinámico sector privado, conformado por aproximadamente 18 instituciones que ofrecen una variedad de programas y especialidades.

#### *Salvador*

La Universidad de El Salvador (UES), fundada en 1841, ha sido históricamente el pilar de la educación superior pública en el país. Con el paso de los años, la UES ha expandido su presencia a diferentes regiones, consolidándose como la institución de educación superior más grande de El Salvador. Además de la UES, el sistema universitario salvadoreño cuenta con un dinámico sector privado conformado por aproximadamente 38 instituciones, que ofrecen una variedad de programas y especialidades.

#### *Nicaragua*

El sistema universitario nicaragüense se caracteriza por su diversidad. La Univer-

sidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN), con sus sedes en Managua y León, es la institución pública más grande y antigua del país. La Universidad Nacional de Ingeniería (UNI) y la Universidad Nacional Agraria (UNA) complementan la oferta educativa pública, especializándose en áreas específicas. Además de estas instituciones, un dinámico sector privado, compuesto por aproximadamente 49 universidades, ofrece una variedad de programas y especialidades, lo que brinda a los estudiantes nicaragüenses múltiples opciones para continuar sus estudios superiores.

### *Costa Rica*

El sistema de educación superior costarricense cuenta con una sólida base pública, encabezada por la Universidad de Costa Rica (UCR), la institución más antigua y prestigiosa del país. La UCR, con su sede principal en San Pedro de Montes de Oca y múltiples campus regionales, ofrece una amplia gama de programas académicos. La Universidad Nacional (UNA), el Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC) y la Universidad Estatal a Distancia (UNED) complementan la oferta pública, especializándose en áreas como educación, ciencias, tecnología y formación a distancia, respectivamente. La Universidad Técnica Nacional (UTN) se enfoca en la formación técnica y tecnológica, preparando profesionales para el mercado laboral. Además de estas instituciones públicas, un dinámico sector privado, compuesto por aproximadamente 72 universidades, ofrece una variedad de programas y especialidades

### *Panamá*

El sistema de educación superior panameño está encabezado por la Universidad de Panamá (UP), la institución pública más grande y antigua del país, con una amplia red de sedes que cubre diversas regiones. La UP ofrece una vasta gama de programas académicos. La Universidad Tecnológica de Panamá (UTP) se especializa en formación técnica e ingenierías, mientras que la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS) se enfoca en áreas como salud, educación y tecnología educativa. La Universidad Marítima Internacional de Panamá (UMIP) se destaca en la formación de profesionales marítimos. Complementa este panorama un dinámico sector privado, compuesto por aproximadamente 40 instituciones que ofrecen una variedad de programas y especialidades.

El cuadro 3, presenta una sistematización de la información expuesta anteriormente.

**Cuadro 3**

País	Total de IES	IES Públicas	IES Privadas
Costa Rica	77	5	72
Nicaragua	59	10	49
Panamá	45	5	40
República Dominicana	43	3	40
El Salvador	40	2	38
Honduras	21	3	18
Guatemala	16	1	15
Belice	7	2	5
Total	308	31	277

Fuente: construcción propia, 2024

### 3.5 Características de las Instituciones de Educación Superior en la región SICA

Dentro del espectro de instituciones de educación superior en la región SICA, se puede dividir en dos grandes tipos:

#### 3.5.1 Universidades

Las instituciones de educación superior (IES) concentran el 85% de la oferta académica en la región, siendo las principales responsables de la formación de profesionales y la generación de conocimiento. No obstante, la investigación en estas instituciones se encuentra limitada por factores estructurales, tales como la insuficiencia de recursos económicos y la escasez de infraestructura científica. Es necesario desarrollar políticas públicas que promuevan la investigación universitaria, incrementando los presupuestos destinados a ciencia y tecnología, fortaleciendo los sistemas de evaluación y reconocimiento de la actividad investigadora, y fomentando la colaboración entre las IES y otros actores del sistema científico.

### **3.5.2 Instituciones Preuniversitarias**

El 15% restante de las IES se especializa en educación técnica superior, ofreciendo títulos asociados que desarrollan competencias específicas para el mercado laboral. Estas instituciones son fundamentales para sectores estratégicos como la industria, la tecnología y el turismo, donde la demanda de habilidades técnicas supera a la de titulaciones universitarias. Sin embargo, estas instituciones enfrentan el desafío de una menor valoración social en comparación con las universidades tradicionales, lo que limita la inscripción de estudiantes, a pesar de las oportunidades laborales que ofrecen.

### **3.5.3 Oferta Académica**

La oferta académica en las IES de la región SICA es heterogénea, abarcando un amplio espectro disciplinario. Sin embargo, se observa una marcada tendencia hacia las ciencias sociales, especialmente en áreas como administración de empresas, derecho y contabilidad, en respuesta a la demanda del mercado laboral. Esta situación genera un desbalance con respecto a otras áreas estratégicas como las STEM, cuya subrepresentación podría limitar el desarrollo tecnológico y económico de la región. En los últimos años, ha surgido un creciente interés en programas relacionados con la sostenibilidad y el desarrollo, aunque su oferta aún no satisface plenamente las demandas del contexto regional

Con respecto a la distribución de la oferta, se evidencia lo siguiente:

El sector privado, con una participación del 66% en la oferta académica, ha demostrado una gran capacidad de adaptación a las demandas del mercado. No obstante, la rentabilidad y los altos costos de matrícula son desafíos que pueden limitar el acceso a la educación superior. Por su parte, las instituciones públicas, que ofrecen el 34% restante de los programas, enfrentan limitaciones presupuestarias que afectan la calidad de la educación. Sin embargo, su enfoque en la equidad y la accesibilidad las convierte en un actor clave en el sistema educativo. Es fundamental encontrar mecanismos para fortalecer ambas modalidades, garantizando la calidad, la pertinencia y la accesibilidad de la educación superior en la región.

### **3.5.4 Desafíos de las Instituciones de Educación Superior, públicas y privadas, en la región SICA**

A pesar de su importancia, las IES en la región SICA enfrentan desafíos estructurales que obstaculizan su contribución al desarrollo. La desigualdad en el acceso, la insuficiencia de recursos, la baja calidad de algunos programas y la limitada vinculación con el sector productivo son problemas recurrentes. Estos desafíos requieren reformas sistémicas que garanticen una educación superior de calidad, equitativa y pertinente para las necesidades del siglo XXI.

#### 4. Análisis de la información

El apartado 3.1 refleja una tendencia creciente entre los investigadores a examinar las teorías de justicia social en educación desde una perspectiva crítica. Este análisis no solo ha permitido identificar desafíos comunes a nivel global, como la desigualdad y la exclusión, sino que también ha generado propuestas innovadoras para construir sistemas educativos más equitativos e inclusivos.

Las políticas educativas son objeto de un intenso debate en Asia, Europa y América. Si bien cada región presenta un conjunto particular de desafíos, los académicos coinciden en la importancia de garantizar el acceso equitativo a la educación y promover el desarrollo de ciudadanos críticos. Sen (1999), por ejemplo, ha destacado la necesidad de abordar las disparidades sociales y étnicas en Asia, subrayando el carácter fundamental del derecho a la educación.

Tanto Bourdieu (1986) como Connell (2019) han sido críticos del neoliberalismo en la educación, señalando cómo las estructuras de poder perpetúan las desigualdades. Bourdieu se centra en el papel del capital cultural y social en el acceso y el éxito educativo, mientras que Connell subraya la necesidad de descolonizar los sistemas educativos. Ambos autores coinciden en la importancia de una educación que empodere a los estudiantes y desafíe las jerarquías existentes.

Autores como Nieto, Apple y Anderson han señalado cómo las políticas educativas en América Latina suelen reflejar y reforzar las desigualdades existentes. Para transformar esta realidad, estos autores proponen una educación que valore la diversidad (Nieto, 2017), promueva la conciencia social (Apple, 2019) y construya relaciones más justas (Anderson, 2019). Los autores coinciden en señalar que la educación enfrenta desafíos globales como la desigualdad en el acceso, la calidad deficiente, las altas tasas de deserción escolar y el financiamiento insuficiente. Estos problemas, estrechamente vinculados, limitan las oportunidades educativas y perpetúan las desigualdades sociales. Los autores plantean un enfoque integral para abordar los desafíos identificados, que incluye: inversión en infraestructura educativa, actualización curricular, formación docente, programas de concientización y becas, promoción de la inclusión y fomento de entornos seguros. Estas estrategias, en conjunto, buscan garantizar el acceso a una educación de calidad para todos y promover la equidad.

El punto 3.2 presenta un panorama del Sistema de la Integración Centroamericana (SICA), destacando los esfuerzos de sus países miembros (Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y República Dominicana) por fortalecer la cooperación regional. La información proporcionada sobre aspectos geográficos, demográficos y educativos resulta fundamental para analizar las dinámicas internas de cada país y las potencialidades de la integración regional.

La ubicación geográfica de los países centroamericanos, con sus fronteras com-

partidas y recursos comunes, facilita la integración regional y ofrece oportunidades para la colaboración en educación. No obstante, la región también se enfrenta a desafíos geográficos, como la alta exposición a desastres naturales, que pueden afectar el acceso a la educación y la estabilidad social. Es fundamental considerar el contexto geográfico al diseñar e implementar políticas educativas.

La variabilidad en el tamaño de la población de los países del SICA, que va desde los 4.5 millones de habitantes de Panamá hasta los 17.4 millones de Guatemala, influye directamente en las políticas educativas y los recursos disponibles. Países con poblaciones más grandes suelen enfrentar mayores desafíos para garantizar el acceso y la calidad de la educación. La juventud es un rasgo demográfico distintivo de la región, lo que implica una demanda creciente por educación. Sin embargo, esta demanda también representa una oportunidad para invertir en el capital humano y el desarrollo futuro de los países. La duración de la escolaridad obligatoria en los países del SICA es variable, con un rango que va desde los 8 años en la República Dominicana hasta los 11 años en Costa Rica y Panamá. Estas diferencias reflejan las prioridades educativas y los niveles de desarrollo de cada país. Aunque un mayor número de años de escolaridad obligatoria puede asociarse a mejores resultados educativos, la calidad de la educación y los recursos disponibles son factores clave para garantizar que esta obligatoriedad se traduzca en oportunidades reales para los estudiantes.

El apartado 3.3 ofrece un análisis profundo de los desafíos educativos que enfrentan los países del SICA, los cuales son producto de sus contextos socioeconómicos, políticos y culturales. A partir de la información recopilada, se identifican los principales obstáculos que afectan el acceso, la calidad y la equidad de los sistemas educativos en la región. Algunos de ellos están relacionados con: las desigualdades en el acceso a la educación son un problema persistente en los países del SICA, especialmente en zonas rurales y entre grupos indígenas y afrodescendientes. La falta de infraestructura, docentes capacitados, y políticas educativas inclusivas perpetúan la desigualdad social y limita las oportunidades de desarrollo de estas comunidades. Es necesario adoptar medidas urgentes para garantizar una educación de calidad para todos, independientemente de su origen o ubicación geográfica.

Los sistemas educativos de la región enfrentan serias dificultades en cuanto a la calidad de la educación impartida. Currículos desactualizados, falta de capacitación docente y resultados deficientes en evaluaciones internacionales como PISA ponen de manifiesto la necesidad de reformas profundas. Estas carencias limitan las oportunidades del estudiantado y comprometen el desarrollo de las sociedades.

Las altas tasas de deserción escolar, especialmente en educación secundaria, representan una grave problemática en la región. Factores como la necesidad de trabajar, la violencia y el embarazo adolescente contribuyen significativamente a este

fenómeno, limitando las oportunidades de desarrollo personal y profesional de los jóvenes y afectando negativamente el crecimiento económico de la región.

El bajo gasto público en educación en los países del SICA es un obstáculo significativo para garantizar la calidad y la equidad en los sistemas educativos. La insuficiencia de recursos limita la capacidad de mejorar la infraestructura escolar, capacitar al personal docente y proporcionar los recursos necesarios para una educación de calidad, perpetuando así las desigualdades existentes. La calidad de la educación depende en gran medida de la formación y el desarrollo profesional docente. A pesar de esto, la formación inicial y continua se ve obstaculizada por factores como la baja remuneración y las condiciones laborales inadecuadas. Estas dificultades disminuyen la motivación y el desempeño docente, lo que a su vez afecta los resultados educativos.

La educación técnica y superior es fundamental para el desarrollo económico y social de cualquier país; sin embargo, en muchas regiones, el acceso a estos niveles educativos se ve limitado para los sectores más vulnerables. La insuficiente oferta educativa y la irrelevancia de algunos programas restringen las oportunidades de los jóvenes y obstaculizan el desarrollo de sus comunidades.

La pandemia de COVID-19 evidencia hasta hoy en día, la profunda brecha digital existente en la región, restringiendo el acceso a la educación en línea y afectando de manera desproporcionada la continuidad educativa, lo que generó mayores desigualdades en los aprendizajes de los estudiantes.

La falta de políticas educativas inclusivas perpetúa las desigualdades en el sistema educativo, afectando especialmente a estudiantes con discapacidad y pertenecientes a minorías étnicas. La educación inclusiva es indispensable para garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprender y desarrollarse.

La violencia, tanto dentro como fuera de las escuelas, tiene un impacto devastador en el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes, especialmente en contextos de alta criminalidad. El miedo generado por la violencia limita la asistencia a clases y genera problemas de salud mental, creando un ambiente escolar hostil que obstaculiza el aprendizaje.

La recurrencia de desastres naturales en la región ha puesto de manifiesto la vulnerabilidad de la infraestructura escolar y la fragilidad de los sistemas educativos. Las interrupciones prolongadas en las actividades escolares causadas por estos eventos tienen un impacto negativo en el aprendizaje y el desarrollo a largo plazo de los estudiantes.

El análisis del apartado 3.4 muestra que la educación superior privada domina el panorama educativo en la región SICA, especialmente en países como República Dominicana, El Salvador y Costa Rica, donde representan más del 85% de las insti-

tuciones. Esta realidad genera una brecha en el acceso a la educación superior, limitando las oportunidades de los sectores más vulnerables de la población y poniendo en riesgo la equidad del sistema educativo. Entre los aspectos que sobresalen están:

**Acceso equitativo a la educación:** La educación superior privada, con sus elevados costos, limita el acceso a la educación para los sectores más vulnerables de la población. Es necesario fortalecer los programas de becas y establecer mecanismos de financiamiento que garanticen la equidad.

**Calidad educativa:** La expansión del sector privado exige una mayor regulación y supervisión para asegurar que todas las instituciones cumplan con estándares de calidad que permitan formar profesionales competentes y capaces de enfrentar los desafíos del mercado laboral.

La concentración de la demanda en pocas universidades públicas, como en el caso de Guatemala, donde la Universidad de San Carlos debe atender a una gran cantidad de estudiantes, genera problemas de saturación y afecta la calidad educativa. Esta situación evidencia la necesidad de ampliar la oferta de educación superior pública y garantizar la calidad académica.

La distribución geográfica desigual de las instituciones de educación superior en el SICA limita el acceso equitativo, especialmente en áreas rurales y comunidades indígenas. En países como Nicaragua, la concentración de universidades en las ciudades agrava esta situación, reduciendo las oportunidades educativas para las poblaciones más marginadas.

La desconexión entre la formación académica y las demandas del mercado laboral es un problema recurrente. Muchos egresados no encuentran empleo en sus áreas de estudio, lo que evidencia la necesidad de que las instituciones educativas ajusten sus programas a las necesidades del sector productivo.

La falta de inversión en investigación y la insuficiente infraestructura son obstáculos que limitan el desarrollo de la investigación en muchas universidades de la región. Las instituciones privadas, con un enfoque mayor en la docencia, contribuyen a esta brecha.

La educación superior debe responder a las demandas de un mundo globalizado y tecnológico, formando profesionales no solo competentes en su área de conocimiento, sino también capaces de adaptarse a los cambios y de enfrentar los desafíos del futuro. Para ello, es fundamental desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la inteligencia artificial.

## 5. Conclusiones

Los países del SICA comparten desafíos comunes en materia de educación. Para construir sistemas educativos más equitativos y de calidad, es fundamental fortalecer

la colaboración regional y adoptar políticas educativas integrales que aborden los problemas de acceso, calidad y pertinencia. Esto implica invertir en infraestructura, capacitar a los docentes, actualizar los currículos, promover la inclusión y reducir la brecha digital.

Más específicamente, se llega a las siguientes conclusiones:

**5.1.** A pesar de la diversidad cultural y regional, estudios de autores como Sen (1999), Bourdieu (1986), Connell (2019), Nieto (2017), Apple (2019) y Anderson (2019) revelan una constante preocupante: la educación a nivel mundial enfrenta desafíos comunes como la desigualdad en el acceso, la baja calidad educativa, la deserción escolar y la falta de recursos. Estas problemáticas, arraigadas en las brechas socioeconómicas y étnicas, se replican en diversas regiones del mundo.

**5.2.** Propuestas de reformas educativas inclusivas:

Los autores proponen algunas estrategias clave para enfrentar estos retos:

- Ampliar el acceso: Garantizar que todos los estudiantes, especialmente aquellos en zonas rurales y marginadas, tengan acceso a una educación de calidad mediante la inversión en infraestructura escolar.

- Modernizar la educación: Actualizar los currículos y capacitar a los docentes para preparar a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI y promover la inclusión de todos los estudiantes.

- Reducir la desigualdad: Implementar programas de becas y concientización para reducir la deserción escolar y promover la equidad educativa.

**5.3.** Desafíos educativos en el Sistema de Integración Centroamericana (SICA):

Los sistemas educativos de los países del SICA se ven afectados por una serie de desafíos interrelacionados, derivados de sus contextos socioeconómicos y culturales. La desigualdad en el acceso, especialmente en zonas rurales e indígenas, la baja calidad de la educación, las altas tasas de deserción escolar y la insuficiencia de recursos públicos, son obstáculos que limitan las oportunidades educativas de millones de niños y jóvenes.

**5.4.** Variabilidad en años de escolaridad obligatoria y cobertura educativa:

La duración de la educación obligatoria en los países del SICA es variable, oscilando entre 8 y 11 años. Si bien esta normativa busca garantizar el acceso a la educación, la calidad y la capacidad de los sistemas educativos para cumplir este mandato presentan grandes disparidades.

**5.5.** Acceso equitativo a la educación superior en el SICA:

La marcada presencia de instituciones privadas en la educación superior exacerba las desigualdades, dificultando el acceso de los sectores más vulnerables. Los altos costos de las universidades privadas, junto con la insuficiente oferta de las

instituciones públicas, generan una brecha educativa que limita las oportunidades de movilidad social.

#### **5.6. Desconexión entre educación superior y el mercado laboral:**

La desconexión entre la formación académica y las necesidades del mercado laboral es un problema persistente que limita las oportunidades de empleo de los egresados. Para mejorar la empleabilidad y contribuir al desarrollo económico, es necesario alinear los programas educativos con las demandas del sector productivo.

#### **5.7. Impacto de la brecha digital y la pandemia de COVID-19:**

La pandemia reveló la vulnerabilidad de las poblaciones rurales y de los estudiantes de bajos ingresos ante la brecha digital. Al limitar el acceso a la educación en línea, la COVID-19 exacerbó y mantiene las desigualdades educativas preexistentes en los países del SICA.

#### **5.8. Violencia y seguridad en el entorno escolar:**

Los altos índices de criminalidad crean un ambiente de inseguridad que permea las instituciones educativas, afectando la asistencia y el bienestar de los estudiantes. Esta situación genera un ciclo vicioso que impacta negativamente en el rendimiento académico y perpetúa las desigualdades sociales.

#### **5.9. Formación y condiciones laborales de las personas docentes:**

La baja remuneración y las deficientes condiciones laborales del profesorado en los países del SICA afectan negativamente su motivación y desempeño, lo que se traduce en una menor calidad educativa. Para revertir esta situación, es fundamental invertir en la formación continua de los docentes y mejorar sus condiciones laborales, creando así un entorno de aprendizaje más favorable y respondiendo a las demandas educativas de la región.

#### **5.10. Vulnerabilidad ante desastres naturales y continuidad educativa:**

La frecuente ocurrencia de desastres naturales en los países del SICA pone en riesgo la infraestructura escolar y la continuidad educativa, afectando el aprendizaje de los estudiantes. Ante esta realidad, es imperativo contar con planes de contingencia que permitan garantizar la continuidad de los procesos educativos durante y después de estos eventos.

## **6. Recomendaciones**

- Acceso equitativo: Ampliar y mejorar la infraestructura educativa en zonas rurales y marginadas para garantizar el acceso universal a una educación de calidad.
- Reformas curriculares: Modernizar los currículos educativos incorporando habilidades digitales y socioemocionales esenciales para el siglo XXI.
- Capacitación docente: Implementar programas de formación docente continua

para fortalecer sus competencias pedagógicas y promover la innovación educativa.

- Becas y concientización: Ampliar programas de becas y realizar campañas de concientización para reducir la deserción escolar, especialmente en zonas vulnerables.

- Educación inclusiva: Promover una educación inclusiva que garantice el acceso y la participación plena de todos los estudiantes, sin importar sus capacidades o orígenes.

- Acceso a la educación superior: Expandir la oferta de educación superior pública y fortalecer los programas de becas para incrementar la movilidad social.

- Conexión con el mercado laboral: Fortalecer los vínculos entre la educación y el mundo laboral a través de alianzas público-privadas y la actualización de los planes de estudio.

- Reducir la brecha digital: Equipar las escuelas con tecnología, capacitar a docentes y estudiantes en su uso, y garantizar el acceso a internet para todos.

- Seguridad escolar: Crear entornos escolares seguros y libres de violencia, brindando apoyo psicosocial a estudiantes y personal educativo.

- Mejorar condiciones docentes: Valorizar la profesión docente a través de mejores salarios, condiciones laborales y oportunidades de desarrollo profesional.

- Planes de contingencia ante desastres: Fortalecer la resiliencia de los sistemas educativos mediante la implementación de planes de emergencia y la inversión en infraestructura escolar segura.

- Colaboración regional: Fomentar la cooperación regional para compartir buenas prácticas, fortalecer las capacidades institucionales y garantizar una educación de calidad para todos los ciudadanos centroamericanos.

## Notas

<sup>1</sup> Maestría en Administración Educativa y una Licenciatura en la Enseñanza del Inglés. Además, completó el programa Gestión y Liderazgo de la Universidad de Harvard. Cuenta con más de 32 años de experiencia como docente. Actualmente, trabaja como docente e investigadora en el Departamento de Educación de la Universidad de Costa Rica. Ha participado como conferencista y ponente a nivel nacional e internacional y publicado en diversas revistas científicas indexadas. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3897-8787> E-mail: [milagro.pineiro@ucr.ac.cr](mailto:milagro.pineiro@ucr.ac.cr)

## Referencias bibliográficas

- Anderson, E. (2019). *Private government: How employers rule our lives (and why we don't talk about it)*. Princeton University Press.
- Apple, M. W. (2019). *Can education change society?* (2nd ed.). Routledge.

- Banco Mundial. (2023). *Datos sobre la población y educación en América Central*. <https://www.bancomundial.org/es/programs/educacion-america-latina-caribe>
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Brighouse, H., Ladd, H., Loeb, S., & Swift, A. (2018). *Educational goods: Values, evidence, and decision-making*. University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood Press.
- Connell, R. (2019). *The good university: What universities actually do and why it's time for radical change*. Zed Books.
- Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales. (2020). *Educación y desarrollo en Centroamérica*. <https://mail.icefi.org/categoria/centroamerica>
- Jiménez, M. A. (2018). Justicia social y educación en Costa Rica: Un enfoque inclusivo para el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(4), 201-215.
- Lynch, K. (2020). *Care and capitalism: Reconfiguring education and equality*. Polity Press.
- López, M. (2022). *El sistema educativo en Centroamérica: Retos y oportunidades*. *Revista Centroamericana de Educación*, 10(2), 45-67. <https://doi.org/10.1234/rcee.v10i2.5678>
- Nieto, S. (2017). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives* (3rd ed.). Routledge.
- Pérez, J. C. (2019). *Geografía de Centroamérica: Entre la diversidad y la integración*. Editorial Universitaria.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- SICA (2020). *Historia del SICA*. Sistema de la Integración Centroamericana. <https://www.sica.int>
- SICA (2021). *Informe de progreso sobre la integración centroamericana*. [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjX-pK13vilAxUoK7kGHcjyJJQQFnoECBYQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.sica.int%2Fdownload%2F%3Finfo\\_127789\\_1\\_07072021.pdf&usq=AOvVaw3fhZXWf4yiXwjWIHZ1MblL&opi=89978449](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjX-pK13vilAxUoK7kGHcjyJJQQFnoECBYQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.sica.int%2Fdownload%2F%3Finfo_127789_1_07072021.pdf&usq=AOvVaw3fhZXWf4yiXwjWIHZ1MblL&opi=89978449)
- Tula, M. T. (1994). *Hear my testimony: María Teresa Tula, human rights activist of El Salvador*. South End Press.
- Tünnermann Bernheim, C. (2008). *Universidad, sociedad y futuro: La educación superior en el siglo XXI*. IESALC-UNESCO.

*Revista*  
de **E***ducación*



**RESEÑA**  
**Tesis**



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





## Primeras com-posiciones de la práctica docente en la formación inicial

### First com-positions of teaching practice in initial training

Mercedes Zabala<sup>1</sup>

**Título:** Magister en Práctica Docente, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario

**Directora:** Dra. María Marta Yedaide

**Jurado evaluador:** Mg. Sandra Inés Equis - Dra. María Galluzzi - Dra. Graciela Di Franco

**Fecha de defensa:** 26 de agosto de 2024

#### Resumen

El presente artículo se propone recapitular el camino recorrido en la concreción del trabajo de tesis titulado: “Las prácticas docentes en la formación inicial. Un estudio interpretativo en el Profesorado de Educación Primaria de San Isidro” en el marco de la Maestría en Práctica Docente de la UNR. Si bien la intención primaria consistía en observar de qué manera dialogaban las creencias y saberes de los estudiantes con la experiencia que tienen en el Campo de la Práctica al cursar el Profesorado, al profundizar esta relación me permitió reconocer algunos indicios acerca de cómo componen sus clases quienes lo hacen por primera vez, enriqueciendo el abordaje inicial. El trabajo de campo se compuso a través de encuestas y registros narrativos de todos los que participamos de la investigación, entrevistas en profundidad y grupos de discusión; en cada uno de estos instrumentos se privilegió recuperar sus voces y sentires de los participantes con el propósito de reconocer los escenarios desde los que proponían sus clases. A partir de los datos recolectados se trabajó en torno a tres ejes que intentaron pensar el acontecimiento en dimensiones que procuraban abrazar todas las voces: el ambiente pre-configurado; el cuerpo marcado y el encuentro con la otredad. Como reflexiones finales surge en primer lugar el potencial de investigar sobre la propia práctica poniendo en tensión los propios supuestos y apostando por

una sinergia entre la investigación y la formación profesional. También se evidenció la importancia de dedicar tiempo a sostener espacios de escucha y reflexión pedagógica sobre lo que nos pasa en nuestro hacer diario, reconociendo en esta práctica una fuerza performativa que nos transforma. Desde esta perspectiva, la formación docente, quizás, podría ser una invitación a re-conocer y buscar indefinidamente nuestra identidad profesional docente.

**Palabras claves:** Formación Docente; Campo de la Práctica; Composición de la práctica docente

### **Abstract**

This article aims to recapitulate the path followed in the realization of the thesis entitled: "Teaching practices in initial training. An interpretative study in the San Isidro Primary Education Teacher Training" within the framework of the Master's Degree in Teaching Practice of the UNR. Although the primary intention was to observe how the students' beliefs and knowledge dialogued with the experience they have in the field of practice while studying at the Teacher Training School, deepening this relationship allowed me to recognize some clues about how those who do it for the first time compose their classes, enriching the initial approach. The fieldwork was composed through surveys and narrative records of all those who participated in the research, in-depth interviews and discussion groups; in each of these instruments, the voices and feelings of the participants were recovered with the purpose of recognizing the scenarios from which they proposed their classes. From the data collected, we worked around three axes that tried to think the event in dimensions that tried to embrace all the voices: the pre-configured environment; the marked body and the encounter with otherness. As final reflections, first of all, the potential of researching one's own practice arises, putting in tension one's own assumptions and betting on a synergy between research and professional training. Also the importance of dedicating time to sustaining spaces for listening and pedagogical reflection on what happens to us in our daily work became evident, recognizing in this practice a performative force that transforms us. From this perspective, teacher training could perhaps be an invitation to re-cognize ourselves and search indefinitely for our professional teaching identity.

**Keywords:** Teacher training; Field of Practice; Composition of Teaching Practice

Fecha de recepción: 2025-03-27  
Fecha de evaluación: 2025-03-31  
Fecha de aceptación: 2024-04-01

## **Introducción**

El interés por la composición de las primeras prácticas docentes durante la formación inicial en el Profesorado para el Nivel Primario se generó a partir de mis registros como profesora de Campo de la Práctica desde hace aproximadamente 15 años. Al observar prácticas y plantear retroalimentaciones a practicantes resonaban en mí algunas inquietudes; ¿Cuál es el límite de una propuesta pedagógica? ¿Hasta dónde es ético ‘desarmar’ las composiciones del otro cuando le exijo que trabaje desde determinadas concepciones pedagógicas o lo ‘presiono’ para provocar algún movimiento que entiendo mejor? El Campo de la Práctica, a través de las imposiciones y las exigencias, muchas veces se transforma en un lugar violento que pretende reproducir esquemas ya moldeados en otros escenarios y con actores muchas veces desconocidos. A pesar de las transformaciones y ensayos experimentados junto con otros colegas, siempre mantuve la inquietud sobre la manera en que se configuraba este espacio. Un espacio atravesado por múltiples miradas y representaciones sobre el ser docente, cargado de expectativas y deseos, que culmina con la acreditación y obtención del tan esperado título.

En primera instancia el objetivo central de la investigación consistió en interpretar las formas en que se componen las primeras prácticas docentes durante la formación inicial en el interterritorio que configuran las biografías, las experiencias pedagógicas en las escuelas asociadas y el dispositivo propuesto por el Campo de la Práctica del Profesorado de Educación Primaria del ISFDyT 52 de San Isidro. Para ello fueron necesarios objetivos específicos como: Cartografiar los dispositivos propuestos para el Campo de la Práctica, reconocer experiencias vitales de quienes participamos de la experiencia, explorar afectaciones durante las prácticas docentes y a partir estos datos comprender las composiciones realizadas por las practicantes (en este caso se trabajó con un grupo de mujeres).

La formulación de preguntas sobre la propia práctica ha gestado y alimentado la experiencia de investigar—particularmente en la oportunidad que generó para conversar con otros y así alterar y alternar la propia mirada, al advertir matices y particularidades que escapaban a nociones ya construidas. Tener más preguntas, y no respuestas, fue más bien un acto consonante con el espíritu que entiendo sería bueno imbuir en el espacio de la práctica, para que quede signado por la provisio- nalidad, la contingencia y la apertura a la permanente reflexión para la toma de decisiones sensibles y responsables.

## **Marcos teórico-conceptuales de referencia**

La investigación parte de líneas teóricas que reconocen que los saberes y experiencias de los estudiantes son construcciones subjetivas y complejas que juegan un papel importante en la composición de las prácticas profesionales futuras. La corriente

interpretativista elegida en esta investigación sienta las bases para la indagación sobre los sentidos que se otorgan a las acciones, inscriptas siempre en la cultura que se estudia (Geertz, 2003). Geertz aclara que la etnografía es una descripción densa, de manera que el análisis consiste en desentrañar las estructuras de significación presentes en el ambiente estudiado y a partir de allí estudiar individualmente cada uno de los símbolos (piezas) que componen una cultura, para luego poder dar un sentido global al conjunto de símbolos que conforman la cultura. Propone el ideario de tratar de leer la acción humana como un texto y la acción simbólica como una trama en el cual se manifiesta por sí misma la capacidad humana de expresarse en toda su complejidad. Para el antropólogo, comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva del actor implica, además, captar la constante dinámica de construcción de sentidos que se generan a partir de la interacción con el medio. Estos fundamentos, entre otros, sientan las bases de legitimidad del enfoque biográfico narrativo elegido, en tanto promueve la construcción colectiva de significados en clara resistencia a pensar que es posible conocer desde afuera, combinando la perspectiva de Geertz con una mirada autoetnográfica (Holman Jones, 2015) y un paradigma de análisis de la implicación (Barbier, 1999).

Proponer un análisis sobre una realidad conocida, -las prácticas docentes de las estudiantes que acompañé ese año-, me ha exigido gran cuidado en la investigación para reconocer y explicitar mis propios supuestos y contradicciones. Esperaba poder acercarme a las tramas de significación que construimos en el interior de las prácticas y conocer el sentido que ellas asignaban a los dispositivos de acuerdo a la experiencia personal.

### **Decisiones metodológicas**

La investigación cualitativa, tal como la definen Denzin y Lincoln (2015) desde una aproximación interpretativa a su tema de estudio, es multimétodos. Esto significa que cuando el investigador cualitativo estudia objetos en sus lugares naturales e intenta dar sentido o interpretar fenómenos en términos del sentido que las personas les dan, lo hace a través de una metodología flexible, con una naturaleza abierta “en una perpetua resistencia contra todo intento de imponer un paradigma único” (Denzin y Lincoln, 2015:34). En el presente estudio se recuperan y analizan las primeras experiencias de práctica docente en el Profesorado de Educación Primaria del ISFDyT 52 durante el año 2022 a través de encuestas narrativas, registros autoetnográficos, entrevistas en profundidad y grupos focales, en el marco de la investigación cualitativa. A partir de estas tecnologías metodológicas se propuso poner en común lo vivido, recuperando las concepciones que portamos y habilitando a pensar la composición de nuestras prácticas desde el ambiente, las características personales, el contacto con otros y los territorios que habitamos.

Las entrevistas realizadas con el propósito de profundizar sobre las primeras experiencias de las practicantes en el aula se transformaron en un espacio muy valorado por todos los que participamos de la investigación. Nos regaló el tiempo para conversar sobre sus historias de vida, las alegrías y tensiones que vivimos en esos primeros meses y, sobre todas las cosas, conocer desde qué convicciones compusieron sus primeras prácticas.

Asumiendo que, tal como plantean Rolnik (2019) y Holman Jones (2015), la formulación de las ideas expresadas en el trabajo son inseparables del proceso de subjetivación, también se incluyó en el anexo un relato autorreferencial durante este período. Recuperando mi historia familiar, formación profesional y mirada sobre el Campo de la Práctica—elementos que sin dudas aportan y sesgan mi mirada sobre las prácticas de las estudiantes durante la investigación.

### **Condiciones del trabajo de campo**

A lo largo de este trabajo mi intención fue observar de qué manera dialogaban las creencias y saberes de los estudiantes con la experiencia que tienen en el Campo de la Práctica propuesta por el ISFDyT 52, y en ese marco reconocer cómo compusieron sus primeras clases. Al trabajar con mi grupo de estudiantes, elegí un escenario en el que estaba absolutamente implicada, en el cual muchas veces convergían mis intereses docentes y los de la investigación, poniendo en tensión permanente mis propios marcos.

La decisión de proponer entrevistas en profundidad provocó el pasaje de la condición de extrañas a familiares, y en la intimidad resultante se construyó una suerte de 'nostredad'. Cuando ellas compartieron sus experiencias, se manifestó esa complejidad a la cual aludía Levinas en 1960:

Por una parte, la realidad que se presenta a la receptividad y por la otra la realidad dada a la significación que esta puede revestir. (...) Es como si la experiencia ofreciera en primer lugar contenidos - formas, solidez, rigurosidad, color, sonido, olor, calor, pesadez, etc. - y, a continuación, todos estos contenidos se animaran de metá-foras, recibieran una sobrecarga que los llevara *más allá* del dato. (Levinas, 1993: 17)

En la investigación, lo que enseñé y lo que investigué no pudieron tampoco separarse. Reconocimos, no obstante, y gracias a esta promiscuidad, aquello a lo que estábamos habituadas. De hecho, las estudiantes estaban muy ansiosas por contar lo que habían hecho en el aula y yo por aprender acerca de mi propia práctica, por lo que intenté llevar la conversación hacia los aspectos del dispositivo que fueron parte de la propuesta formativa.

Pero la sinergia no solo se manifestó en el trabajo con mis alumnas, sino también

en mi relación con María Marta, con quien desde un primer momento ‘se enredó’ -en palabras de ella- lo académico con lo personal. Largas conversaciones en donde se mezclaban las etapas de la investigación con vivencias laborales, familiares y personales que nos permitían refugiar-nos, interpelar-nos, repensar-nos en todas esas dimensiones al mismo tiempo. En esas charlas pude entender que mientras investigaba las prácticas docentes de mis estudiantes desde un enfoque auto etnográfico, también se promovían (des)educaciones que me invitaban a cuestionar el apego a lo habitual.

Y así, en momentos de experimentación que no reconocieron fronteras habituales entre trabajo y ocio, amistad y mentoría, lo personal y lo común, la vida corriente y el proceso de tesis, acuñamos la frase que nos congrega en la posibilidad de registrar las relaciones o asociaciones de ciertos sentires, algunos gestos y posturas en su primer acontecer recordado. (Yedaide, 2022: 6)

### **Aprendizajes parciales**

Al reconocer los aprendizajes surgidos de la investigación, una de las primeras revelaciones constituyó el alto valor otorgado a la práctica – si bien no es una novedad – me resultó interesante reflexionar acerca de esa cualidad inefable de la experiencia que se hizo presente en las conversaciones. A lo largo del año, las practicantes pudieron identificar muchos aprendizajes ligados al saber hacer en el aula; algunos se manifestaron como cuestiones concretas, pero otros quedaron en una dimensión que no se terminaba de nombrar, pero con la convicción de que ese ‘algo más’ fue aprendido. Jackson (2002) para poder explicar la potencia de esa enseñanza; él intenta descifrar esa ‘masa compacta’ que representan las clases con su maestra, que aún recuerda, pero que no logra ser explicitada, puesto que todas las variables que va pensando ‘le quedan chicas’. Esos aprendizajes, dice el filósofo, quedan en ese lugar que no se puede terminar de nombrar ni describir, pero que trasciende y se guarda en los recuerdos (vivencias con un docente co formador, interacciones con niños fuera del aula, etc). Muchos de estos aprendizajes fueron relevados en las entrevistas en profundidad y en encuentros informales, pero no son recuperados por los dispositivos propuestos para el Campo de la Práctica -precisamente por no poder ser nombrados- quedando a salvo de ser validados. Me pregunto entonces ¿Qué pasa con los aprendizajes que se mantienen ocultos a los lentes desde los que miramos la práctica en el profesorado?

Las entrevistas en profundidad dieron lugar a que se manifieste con más fuerza esta metáfora de la que habla Levinas (1993), porque nos permitieron traer contenidos ausentes (o invisibles para mí) que aportan otras significaciones personales al dato fortaleciendo además los principios de esta investigación, que intenta correrse de la

lógica científica clásica. Pudimos construir entre todas contenidos de valor, cargados de sentido para todas nosotras.

Cuando nos despedíamos de esos encuentros, muchas de ellas agradecieron el espacio para poder conversar solas y poder contar sus historias. Yo también lo disfruté y me ayudó mucho a conocerlas, entender desde dónde pensaban sus prácticas. Me quedo pensando qué importante es conocer al otro al hacer intervenciones sobre su trabajo. El registro en relación con sus prácticas de quienes se brindaron en las entrevistas fue positivo, manifestando que las habían disfrutado y aprendido mucho.

Parte de lo que me puso en el camino de esta indagación—y que suscitó la adhesión y entusiasmo de mi tutora—fue el horror que significó reconocer que la formación docente tiene mucho de arbitrariedad en términos de imposición de modos de hacer y ser docente. A contrapelo de esa tendencia trabajo desde hace años; es en ese mismo caldo en el que se cuece esta investigación, como una oportunidad de acompañar, sin correrse de enseñar, pero evitando violentar a las personas.

La forma en la que están pensados y ofrecidos los dispositivos promueve la posibilidad de que las estudiantes reflexionen sobre lo que se está haciendo (las bitácoras para anotar los emergentes y situaciones vividas en el aula, el acompañamiento permanente en las escuelas de la profesora de práctica, observaciones indirectas, etc). No obstante, no siempre aprovechamos estos recursos, ya que nuestras prácticas se someten a cumplir con los cronogramas y acuerdos pautados con las instituciones; hay allí una fuerza que actúa cancelando la potencia pedagógica de las tecnologías puestas en juego para aprender de la experiencia. Muchas veces el ritmo vertiginoso que se vive en las escuelas atenta contra el nivel de reflexión necesario para la interrogación profunda acerca de los episodios que cada sujeto protagoniza en la situación de enseñar y aprender; tampoco se logra crear el tiempo espacio que habilite una discusión profesionalizada, es decir, asistida también por una mirada teórica. No logramos demorarnos en la indagación sobre sí, la cual podría dar cuenta de los miedos, las angustias, los aciertos y desaciertos, su relación con el poder y con el saber, la relación con los estudiantes, las empatías y las apatías. La gran pregunta es si este es un tiempo-espacio prescindible o, por el contrario, debería adquirir mayor prioridad en la distribución horaria dando paso a construcciones más genuinas que trasciendan los modelos propuestos (a veces impuestos o presionados por la acreditación) y promuevan auténticas reflexiones pedagógicas sobre la tarea de enseñar. Habilitando así, a través de la reflexión pedagógica conjunta, la idea de que hay múltiples formas de enseñar.

Al momento de organizar los datos recolectados durante el trabajo de campo, el desafío fue leerlos desde otras dimensiones que habiliten significados diferentes a los que estábamos acostumbrados. Para ello, los datos que proponía el campo se interpretaron desde tres aspectos:

“El ambiente pre configurado” (signado por las representaciones que operaban sobre quienes habitábamos las prácticas) se identificaron concepciones no dichas, pero vividas con una fuerza invisible que sostenía a la planificación como una exigencia tan exhaustiva que terminaba siendo un mecanismo de disciplinamiento y control; la observación como sinónimo de evaluación -en términos de datos observables y medibles- y el saber académico como lo antagónico al sentimentalismo; es decir la idea de que para ser un buen docente uno debe escindirse de sus sentimientos y no dejarse afectar.

Pensar en qué escenario se producen estos diálogos—un escenario compuesto por los dispositivos, pero también por las representaciones/deseos/creencias de todos los que lo habitamos. En este punto me encontré con un espacio de la práctica que, a pesar de propuestas más flexibles, no se presenta aún como un ambiente pedagógico propicio para aprender y desaprender. En cambio, y en pos de las responsabilidades éticas y políticas de enseñar a otros, de garantizar la formación de los futuros docentes, se trata de un espacio que pide certezas de que todo saldrá bien, exponiendo a las practicantes a resoluciones complejas que se ensayan por primera vez.

En general las practicantes tuvieron libertad en el aula para diseñar sus clases; ello les permitió ensayar y luego repensar las propuestas en función de lo que había pasado, pero siempre estuvieron tensionadas por representaciones que habitan la escuela, en la necesidad de anticipar y mantener cierto control de lo que sucedería en el aula. Pudieron reflexionar, pero no escapar de las gramáticas pedagógicas y vitales que las constituyen, y que se multiplican exponencialmente por la concurrencia de muchas fuerzas distintas en la trama de la práctica docente.

Tal como expuse, la experiencia en el Campo de la Práctica responde a una multiplicidad de fuerzas o agencias: el docente co formador (y su propia biografía e intenciones), una escuela asociada que da espacio al practicante (con todo lo que ello implica como condicionamiento), el singular punto de vista del practicante (como composición biográfica y geocultural), su relación con el profesor de prácticas, la posibilidad de articular con otros contenidos y experiencias del Instituto y su experiencia escolar son solamente algunos de los contenidos entramados en las situaciones que se despliegan. En este enredo pedimos que aprendan a partir del contacto con un otro que les demanda/interpela/exige, en esta difícil doble situación, de ser estudiante (y aprobar) y ser docente (y enseñar) al mismo tiempo. Descubro que la complejidad del escenario amerita muchas más instancias de problematización colectivas—con los oportunos practicantes, los colegas, los co formadores, las escuelas.

También pude registrar de qué manera perdura la idea del trabajo profesional en contraposición con los afectos operando sobre la representación del docente que deja sus sentimientos de lado para poder hacer bien su trabajo. Pareciera que

el sentimiento irrumpe, desequilibra, desordena una práctica que debía estar bajo control. Las estudiantes se sienten en la tensión de tener que hacer sus prácticas mientras lidian con lo que Abramowski, en línea con el planteo de Laurence Cornu, llama 'afectos pendulares'.

Afectos que van y vienen de un extremo a otro, pero no por mero capricho. Porque acá aparece otro ingrediente: la ambigüedad, la ambivalencia de los mandatos afectivos que dicen que hay que querer a los niños, sí, pero no tanto, no siempre, depende. ¿Qué hacer con los propios sentimientos sabiendo que son un hecho, que están, que la situación educativa los reclama, pero que a la vez prohíbe darles rienda suelta? (Cornu; 2006: 16 citado por Abramowski; 2010: 65)

Bajo la fuerza de los afectos se intenta conducir la práctica hacia lo que se supone que es deseable en la evaluación de una práctica modélica -que no necesariamente fue hablada – pero que sí opera en las representaciones y discursos aprendidos. Los mandatos afectivos restringidos. Querer con límites.

El otro aspecto trabajado a partir de los datos conseguidos fueron “Las marcas en el cuerpo” en consonancia con la idea de inseparabilidad entre nuestras experiencias y maneras de ver el mundo. Allí pude identificar deseos, convicciones e historias de vida que me ayudaron a interpretar desde qué lugares las estudiantes componían sus prácticas.

En sus discursos y propuestas didácticas replican/sostienen las preocupaciones que percibieron de las maestras que tuvieron y se transformaron en sus referentes en sus infancias—por ejemplo, cuando cuidaron de ellas y les ofrecieron otros mundos posibles. La fortaleza de estas primeras experiencias atravesadas por el afecto es el motor de sus convicciones. Pero también quisiera agregar que las prácticas no reproducen sus biografías escolares de la misma manera porque los escenarios cambian, las épocas cambian y ellas también. Es decir, las primeras experiencias vitales nos marcan, afectan nuestra manera de ver el mundo, pero estamos en permanente exposición a otras experiencias; el Profesorado es una de ellas, y en ese abanico de profesores y propuestas que ofrece, posibilita nuevas marcas.

En las experiencias que se tejen en el Profesorado y sus marcas aparece otra punta para pensar este tránsito, quizás no podemos pensar en la formación sin tiempo, sin espacios profundos y reales, sin una entrega personal que promueva la trans-formación -en palabras de Ferry (1999)- sin escucha de lo que el otro tiene para aportar y re-conocerse en esa propuesta. Y además de esos espacios, también aparece la dimensión artesanal cuando un docente co formador se ponía a trabajar a la par de ellas como un modo de acercar su propuesta a través de otros lenguajes que involucran el cuerpo, las palabras, los sonidos... ¿Qué espacios podemos generar desde el Campo de la Práctica para aprender conectados con el deseo sin

la presión de hacerlo mal y desaprobado?

Y en tercer lugar agrupé otros datos que daban cuenta de “El encuentro con el Otro”, en términos de interpelación/irrupción que genera ese encuentro. Levinas (2013) plantea como el rostro del Otro que lo singulariza me saca de mis esquemas de segura universalidad y establece para mí una obligación ética hacia él. Una expresión de la alteridad que resulta medular en esta investigación es el encuentro con los niños. No deja de ser un dato muy importante visualizar que el mayor porcentaje de los aprendizajes que las practicantes reconocen refieren la experiencia de estar en contacto con los chicos como insumo para desarrollar las destrezas necesarias para adaptarse a las situaciones que se generaron en la clase. Esa es la alteridad que les exigió repensar lo planificado y comprendido en diferentes dimensiones.

Otra de las tensiones que aparecen es la responsabilidad y la necesidad de garantizar el derecho a aprender del otro (en este caso de los niños de la primaria); no quisiera dejar de mencionar que la responsabilidad sobre el aula siempre será del docente co formador en un doble rol de enseñar a los niños y mostrar a sus practicantes otros escenarios posibles, con la instancia de espacios de reflexión antes y después de cada clase. Esto también nos interpela como docentes formadores, trayendo bajo la órbita de nuestro cuidado y responsabilidad profesional la guardia del derecho a aprender de las practicantes. En las circunstancias que se suceden, los formadores también necesitamos desarticular lo previsto, lo anticipado, para componer resoluciones singulares, contingentes y maleables. También necesitamos lidiar con la frustración, la concurrencia de expectativas de diversas procedencias y las interpelaciones que trae la alteridad en todas sus formas.

La propuesta de la educación implica dar lugar al nacimiento, un acto de apertura hacia el “recién llegado”, en el que no es posible reducir al Otro a mi presencia, así como el Otro tampoco puede reducirme a mí. Este mutuo juego de desconocimiento-reconocimiento hace posible una apertura a la indagación, en donde aflora en primer término la pregunta por la identidad: el “¿y quién eres tú?”, permite abrir el espacio a la narrativa diversa. Tengo un interrogante respecto a cuánto sabemos realmente de los estudiantes con quienes trabajamos. Recupero la pregunta de María Marta en uno de sus escritos “¿Cómo pude haber trabajado tanto tiempo junto a este amigo prescindiendo de tanta información?” (Yedaide, 2022:2)

El concepto de hospitalidad deriva de una palabra latina (*hospitare*) que implica la buena acogida a los invitados en el hogar. El significado de este término puede ser, a la vez, rastreado del griego clásico: la palabra *filoxenia*, como su etimología lo indica, involucra la “dación de amor al extraño” (*filos*: amante, amigo; *xénos*: extraño, extranjero). Como ya adelanté, tomamos estas condiciones de la mano de Emmanuel Levinas (1906-1995), el filósofo lituano que trabajó la necesidad de hospitalidad hacia el Otro como aquella presencia a la que no puedo reducir a

mis propias categorías de seguridad, y que, por tanto, me desestabiliza. ¿Cómo creamos condiciones de hospitalidad en los espacios del Campo de la Práctica con esos “extraños” que cursan? ¿Cuánto de la diferencia que proponen respecto de lo que consideramos correcto o conveniente les toleramos? ¿Modelamos para ellos un encuentro que hospeda las discrepancias entre lo que deseamos y lo que las condiciones de práctica crean como escenarios para nuestra labor? ¿Qué nos pasa en la práctica docente cuando presenta escenarios inciertos y desafiantes que nos empujan a buscar garantías y nos hacen perder de vista al otro como interlocutor?

La alteridad, podríamos concluir, nos rescata del calco o de la fórmula, incitándonos a la acción. Por esa razón, dentro de la misma dimensión luego trabajé la desterritorialización en términos de Deleuze (2010). Me gustaría detenerme en estos ‘desvíos’ deleuzianos. Para él, la desterritorialización es la casi inevitable diferenciación que suele acontecer en el devenir de las experiencias. Esta des-identificación conduce a la ampliación de nuestros territorios que cuando es sostenida produce nuevas re-territorializaciones. Usaré esta categoría para hacer énfasis en relatos que disputan la cualidad canónica de las prácticas y testimonian líneas de fuga que pueden ser interesantes documentar. Se trata de ciertos movimientos, composiciones personales no universales ni generalizables, que parecen haberse propiciado a partir de la propuesta pedagógica del Campo de la Práctica. Uno de estos movimientos estuvo dado por los espacios generados para reflexionar, si bien el dispositivo de Campo de la Práctica los contemplaba fueron mutando en función de las necesidades de la investigación y de la práctica misma.

En las instancias de reflexión sobre la práctica apareció muy clara la necesidad de socializar con otros que compartan el mismo código y comprendan ‘lo que quiero decir’ (expresión utilizada por Lorena en un grupo de discusión). En la actualidad, la importancia de generar este tipo de reflexión durante la formación inicial de los docentes es frecuente en la literatura sobre la práctica profesional. No obstante, al revisar las prácticas parece pertinente preguntarse ¿qué entendemos por reflexionar? (develando cuestiones epistemológicas y políticas); ¿quién establece sobre qué reflexionar? (explicitando relaciones de poder); esta definición, ¿es compartida por todos los que participamos del Campo de la Práctica?; ¿qué estructuras intentamos mover cuando proponemos este tipo de espacios con los estudiantes?; ¿de qué manera promovemos la profundización de sus reflexiones?

Sanjurjo (2018) va más allá y recupera un aspecto primordial del trabajo profesional docente: la posibilidad de compartir y poner en común con otros nuestras experiencias a la luz de las teorías, promoviendo una práctica colectiva que reconoce la complejidad de la tarea:

La socialización de la reflexión, el reconocimiento de la complejidad de dicho proceso y de los atravesamientos ideológicos de las teorías y de las

prácticas puede resguardarnos de posturas individualistas y simplificadas, permitiéndonos superar una posible excesiva ilusión acerca del poder de la reflexión. (Sanjurjo, 2018:29)

Es interesante esa invitación a la reflexión como parte de una retroalimentación habitual y colectiva, que nutra esa revisión para volver a reinterpretar, explicar y prefigurar las futuras acciones y decisiones. Difícilmente se podría rebatir la virtud de tal propuesta. Pero se hace indispensable, entonces, hacer algunas otras preguntas: ¿habilitamos espacios reales de retroalimentación?, ¿o se reducen al señalamiento de las cuestiones que no salieron como se esperaba?, ¿habilitan al desarrollo de la autonomía docente o se dedican al andamiaje de situaciones modélicas de enseñanza? A raíz de los aportes recogidos en este camino, puedo inferir que es difícil pensar en autonomía en un lugar en el que hay que responder a tantas demandas (agendas): de los chicos, los co formadores, los profesores de prácticas, los profesores especialistas y los propios deseos... También es difícil tolerar la espontaneidad, imprevisibilidad e, incluso, caos propio de las situaciones de la vida cotidiana que tensan las aspiraciones que tenemos.

Hay ciertos obstáculos que exceden, incluso, a las personas y sus buenas intenciones. El factor tiempo en los cronogramas pautados nos juega una mala pasada; en general no se cumple el grado de indagación que se espera, ya que la atención está puesta en la solución de los imponderables. Muchas veces el Campo de la Práctica se presenta con una urgencia que deja en segundo plano los espacios de reflexión... Pero, ¿cuándo podemos decir que un alumno reflexionó? ¿Cuándo plantea sus ideas en relación con lo que consideramos pertinente? ¿Cuándo incorpora las categorías que esperábamos? ¿Cómo trabajamos con los estudiantes que naturalizan sus experiencias y obturan otras alternativas?

### **Nuevas com-posiciones**

En esta investigación se han vivido momentos en donde también se pudo sentir esa trascendencia y pareció que nos quedábamos cortas con las dimensiones que analizamos. Lejos de la frustración, ¿podremos pensar en que esos intersticios aún misteriosos se tornan la materia prima del deseo de seguir investigando? ¿Podríamos de otro modo renunciar a intentar traducir en palabras y propuestas pedagógicas aquello que colabora con garantizar condiciones que resguardan el derecho de las practicantes a aprender? Y quizá lo más importante, ¿es necesario seguir solo? La posibilidad de pensar con otros -gestado por mi modo de abordar mi propia práctica docente- se ensanchó por mi decisión de investigarla también, me ha dejado pensando en la virtud de demorarnos en los reconocimientos de lo que concurre más que la fiscalización de lo que debería ocurrir.

Investigar sobre mi propia práctica habilitó nuevas preguntas, y la posibilidad de

escuchar cosas que no escuchaba; logré poner en tensión mis propias certezas y prácticas construidas. La investigación me ayudó a profesionalizar mi tarea porque me permitió detenerme a pensar en lo que proponía a mis estudiantes, reconocer mis propios deseos y recuperar el sentido de mi tarea en la formación de docentes, habilitando nuevos “senderos que no necesariamente nos han de llevar a un lugar de mayor prestigio y productividad, pero pueden ayudarnos a encontrarnos a nosotros mismos de una manera más vulnerable y genuina” (Trueba, 2022: 9)

La posibilidad de recuperar nuestras historias en cada encuentro invitaba a reconocer los cortes primigenios desde los que mirábamos el mundo según el realismo agencial de Barad (2007). Reconocimos que la inseparabilidad puede ser la condición del devenir. Por lo tanto, las charlas se transformaron en una invitación a deshabituarnos. Confío en que las investigaciones en el propio terreno promueven/invitan a cambios en las condiciones en que se sostienen las prácticas, habilitando nuevos hábitos.

Es interesante repensar esta complejidad a partir de las variables que se fueron presentando en este trabajo, entre ellas las ya aludidas representaciones, deseos y expectativas que sostenemos todos quienes participamos de este proceso configurando el escenario, y las historias, deseos y características personales de las practicantes, tensionados por un proceso de acreditación. Una fuerza importante que no era tan visible antes se concentra en la naturalidad con la que se pretende que las practicantes pasen de un saber teórico a un saber práctico - cómo, pese a ser consciente de no intencionalarlo, seguimos actuando a favor de esta prensa.

De la experiencia vivida en este sinérgico dispositivo de investigación-enseñanza logro concluir, también, que cuando a uno le dan confianza, trabaja más cómodo y puede explorar otras formas re-conocerse en su ser docente. Vale la pena crear un espacio en donde explorar, probar e identificarse.

La composición de dichas prácticas docentes, en los términos que se abordó en este trabajo, pretende ser descrita como una colección de construcciones singulares atravesadas por múltiples agencias (institucionales, pedagógicas y fundamentalmente personales), que no se definirán por las estrategias didácticas o situaciones modélicas propuestas sino por las decisiones de quien asume como docente, en un acto re-creador —aunque nunca calcando—o de resistencia a lo que conoció. En este sentido la biografía escolar deja marcas en nuestras formas de comprender el ser docente, pero no determina nuestras prácticas, ya que los escenarios y las representaciones cambian y, por supuesto, nuestras propias historias de vida nos van tocando diferentes fibras y habilitando otras percepciones que nos permiten componer con otros colores y ritmos.

A partir de estos años de trabajo y la investigación que presento confirmo la necesidad de potenciar los espacios de escucha especialmente hacia los practicantes y

hacia quienes acompañan estas prácticas en el aula –voces que han sido silenciadas en busca de la optimización de la enseñanza a través de planificaciones que funcionan a modo de vigilancia epistemológica, buscando garantías de lo que se va a hacer. ¿Qué pasaría si la planificación aprobada no fuera un requisito para dar clases, pero, en cambio, se exigieran espacios que nos permitan discutir las propuestas en un ejercicio de construcción colectiva y horizontal? Espacios en donde los co formadores fueran involucrados medularmente en el equipo de prácticas y escuchados en el diseño de los dispositivos, no desde un lugar de control al practicante sino valorando lo que tiene para contar un docente con experiencia en el aula que –no quiero que olvidemos—es además responsable de lo que ocurra con sus estudiantes.

Anhelo la construcción de un Campo de la Práctica que permita que los practicantes se sientan acompañados y respaldados para poder componer con la seguridad necesaria para cualquier acto creativo. Espacios que nos permitan movernos de estructuras que nos hacen perder el eje de la enseñanza que parecemos haber olvidado ante tantas garantías: hospedar y conectar con el Otro para que pueda trans-formarse en lo que desea.

Me animo a decir—y propongo como línea para profundizar esta discusión— que bajo la tensión de garantizar los aprendizajes de los chicos en las escuelas (cargando con esta responsabilidad a los practicantes) y de enseñar a trabajar desde las teorías pedagógicas actuales y orientaciones vigentes, en realidad se ejerce un fuerte control disciplinatorio sobre todos los docentes. Más allá de la preocupación ética, hoy me siento en condiciones de plantear un problema pedagógico importante, poniendo en tensión la dimensión personal, la disponibilidad a trans-formarse, con las lógicas que aún gobiernan la formación docente.

## Notas

<sup>1</sup> Profesora en Ciencias de la Educación (UNR) Diplomada en Acompañamiento a la Práctica Profesional (UNR) Especialista en Práctica Docente (UNR) Magister en Práctica Docente (UNR) Doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Educación (UNR). Desde hace más de 15 años profesora en ISFD de la zona norte de la Pcia. de Bs As. Área de trabajo primordial se centra en las prácticas docentes en la formación inicial y el autoritarismo pedagógico. E.mail: [mercedeszabala2@gmail.com](mailto:mercedeszabala2@gmail.com)

## Referencias bibliográficas

- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. duke university Press.
- Barbier, J. (1999). *Prácticas de Formación. Evaluación y Análisis*. Formación de Formadores. Serie Los Documentos. Facultad de Filosofía y Letras - UBA. Ediciones Novedades Educativas.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.

- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2015). *Manual de Investigación Cualitativa*. Gedisa Editorial.
- Geertz, C. (2003) *La interpretación de las culturas*. Gedisa Editorial.
- Holman Jones, S. (2015). Autoetnografía en Denzin & Lincoln. *Manual de investigación cualitativa* (pp. 262-315). Gedisa Editorial.
- Jackson, P. (2002). 1a Ed. *Práctica de la enseñanza*. Editorial Amorrortu.
- Levinas, E. (2013) 7ma reimp. *El humanismo del otro hombre*. Siglo XXI Editores.
- Rolnik, S. (2019). Esferas de la insurrección. *Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Sanjurjo, L. (2018). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens ediciones.
- Trueba, S. (2023). Cuando la investigación afecta lo íntimo y lo íntimo transforma todo: Corporizando la investigación para investigar sin cuerpo. Publicado en *Saberes y prácticas. Revista De Filosofía y Educación*, 7(2), 1–10. <https://doi.org/10.48162/rev.36.079>
- Yedaide, M. (2022). Arqueologías biográficas: investigaciones-promesas a propósito del realismo agencial y otras actancias. Publicado en *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525 - 2089*. Vol. 7 N° 2 / Sección Dossier



Revista

de

Educación



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



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

**RESEÑAS**  
**Libros**



## Hacer que tambalee todo

Félix Guattari (2024). *Seminarios I. Agenciamientos y máquinas abstractas ¿qué hacer con las singularidades?* 1ra. Edición. Editorial Cactus. Serie Clases 21. Ciudad de Buenos Aires, Argentina. P. 191, ISBN 978-987-3831-89-8.

Ana Laura García<sup>1</sup>  
Fernando Stivala<sup>2</sup>

Félix Guattari va con todo y quiere arrasarlo todo, como un terremoto que viene a sacudir todas las inercias. Justo lo que necesitamos en momentos como estos. El I Seminario discurre como una conversación entre amigos y colegas a lo largo de seis encuentros que se extienden desde diciembre de 1980 hasta mayo de 1981. Guattari se propone abrir y discutir algunas de las ideas centrales que viene formulando desde su colaboración con Deleuze en *El Anti-Edipo* (1972).

Insiste en que los pensamientos y los cursos (sesiones los llama él) tienen que servir efectivamente a las personas. No le interesan las exposiciones y menos aún, defender sistemas teóricos. Sabe que, si se quiere analizar, acompañar, recorrer, pensar la vida con alguien, con un grupo o en una época, es necesario romper con todo sistema. Pero no es un romper porque sí, sino porque sabe que de esa manera se puede escuchar un problema con la mayor cantidad de matices posibles y con la menor cantidad de prejuicios teóricos e ideológicos factibles. Por eso va con todo, y quizás por eso también, su clínica se llama *esquizo-análisis*. Un análisis de las situaciones alocado, no normalizado, en el cual se busca escuchar lo que viene como una manera de no querer referenciarlo a otro sistema, a otra representación, menos a un símbolo o a un significativo.

Dice “calibrar de manera exacta” (Guattari, 2024: 12). Calibrar siempre es de manera exacta, no en el sentido de acertar a una interpretación, sino porque se *está ahí*, como llamaba su colega Jean Oury a la transferencia: “estar ahí”.



En la primera sesión del Seminario, el 9 de diciembre de 1980, Guattari expresa entre otras cosas: “para mí, solo tendría sentido (este seminario) si funciona. Es decir, de manera muy precisa, si los diferentes avances teóricos que propongo aquí, sirven efectivamente a las personas” (Guattari, 2024: 12)

(...) “hacer que tambalee absolutamente todo, incluidas cosas que parecen evidentes porque uno las arrastra desde hace veinte, treinta años. Eso es todo.” (Guattari, 2024: 12)

De esta manera, Guattari nos presenta una herramienta que llamará “pragmática”, “analítica” o “esquizoanálisis”. En la misma época, están escribiendo junto a Gilles Deleuze *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Tenemos que hacer el esfuerzo de conectar los problemas que nos pasan, sean a nivel individual o colectivo, con las teorías o lecturas de otros tiempos. No es un *para qué nos sirve* descreído. Es un esfuerzo de probar los funcionamientos y a partir de ahí vemos con qué nos quedamos, con qué no, qué nos falta para seguir abriendo líneas, etc.

*Que nos sirva*. Porque así haremos micro mundos mejores. ¿Cambia todo el mundo? Seguramente no. Pero, como dice Deleuze en *Nietzsche y la filosofía* ([1962] 2016): sin eso el mundo entero sería más estúpido. Haremos micro mundos para que el mundo grande no sea tan estúpido. Guardamos tesoros que combaten la estupidez también para otras generaciones que no se conformen con lo que hallan en algoritmos resumidos del presente.

Tenemos una tarea que enfrentar y el pensamiento crítico que está dispuesto a mapearse, a problematizarse, nos sirve para ser menos estúpidos. Dada la estupidez que nos agobia, es posible considerar que la misma ha triunfado. Pero imaginemos lo que hubiera sido sin el pensamiento resistiendo, sin ese instrumento de lucha contra la estupidez, la cual se halla también en nosotros mismos. ¿Es posible combatir la propia estupidez? Para eso, necesitamos una ontología de la pluralidad o de la multiplicidad. Eso no quiere decir elegir en la variedad de la góndola capitalista. El sujeto es multiplicidad, es-

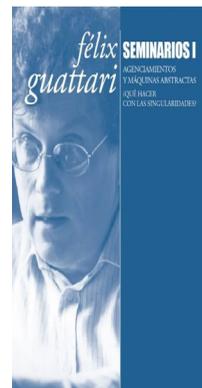


tamos hechos de fragmentos, que por momentos se unen y se componen. ¿Podemos seguir llamando a eso identidad o estructura? ¿A qué costo?

Guattari abarca también la problemática del deseo, del motor que nos impulsa. Rompe con la ideología teórica de la economía libidinal. No se trata de eso. Prefiere hablar de “agenciamientos maquínicos”. Fragmentos que tienden a la existencia, que se unen y crean algo, que luego se solidifican, se acostumbran, se instalan. Es el Poder. El poder de lo que pueden las cosas para anclarse; y eso siempre tiende u oscila también hacia una desterritorialización, o fuga, o sea, a su propio desarme. Ese motor llamado “deseo” es reemplazado por algo más real. Fragmentos se solidifican y conforman un sujeto, un grupo, un colectivo, una época; y a la vez se cansan, se sintomatizan, se transforman y las cosas cambian. Eso es lo que lo va a llamar “devenir”, tanto al nivel de los cuerpos como de los enunciados. Si Foucault se ocupó de ver cómo funciona el Poder, y puso a prueba las ideas de Nietzsche en distintas prácticas, Guattari -junto a Deleuze- se ocuparon de ver cómo funciona lo que desarma el Poder actual de las cosas y las líneas que fugan.

Sigue Guattari, en el Seminario: “Lo que me interesa no es tanto discutir las cosas que afirmo. Imagínense que hay cierto umbral a partir del cual me cago en discutir lo que digo: si piensan algo distinto ¡muy bien! Es más bien ver si esto puede funcionar, si se lo puede poner en funcionamiento en las prácticas de cada uno. Este sería, en alguna medida, el objetivo de estos encuentros.” (Guattari, 2024: 13)

Guattari se dirige a los psicoanalistas. Aunque, en un sentido más amplio, nos interpela como pacientes, docentes, artistas, filósofos, estudiantes, trabajadores de lo social, de la salud, consumidores descreídos, curioseantes, pensadores, cansados, disidentes, analistas de la psique, etc. El espectro es amplio: se dirige a quienes están viendo cómo vivir mejor, sin que los inmovilicen las circunstancias actuales. A quienes se interrogan sobre cómo tener a favor el cuerpo que somos, en contextos adversos. Qué podemos hacer con lo que recibimos. No se trata de aplastarnos ni de quejarnos, como diría Nietzsche... es recibir lo que nos va tocando para poder



hacer algo con eso. Quizás por eso convoca el sentido de la clínica como la práctica de estar inclinados y receptivos a lo que nos toca. Lo contrario sería endurecernos caprichosamente con lo que teníamos previsto, con los ideales previos. Una clínica (nos) exige entrenar la capacidad de recepción, la capacidad de afectarse con las cosas. No hay manera sino, el otro camino es endurecernos, desensibilizarnos, anestesiarnos.

Guattari habla de “jugarretas” y está bien, porque necesitamos auto-cuestionarnos esas jugarretas. No se las puede dejar impunes por defensas corporativas. Hay un compromiso con lo que nos va pasando. Lo que acontece no se puede reducir a unos pocos -bien puestos- conceptos de la historia familiar. Porque los acontecimientos lo exceden y porque se hacen análisis de pocos matices. Así como Guattari y Deleuze ponen en tensión a Lacan, en la época de Freud también lo hicieron Jung, Victor Tausk, Reich, Lou Salomé, y el mismo Nietzsche, aunque no se conocieron personalmente.

El pensamiento práctico que propone Guattari a nivel del análisis de la psique y del cuerpo, no puede quedar preso en una zona de conformismo, ni de superstición (jugarretas interpretativas). En la actualidad, se escuchan o se leen psicoanalistas y también científicos sociales en los medios de comunicación, donde la indignación en relación al presente es de coeficiente cero. Nada interpela, ningún riesgo a señalar, ningún peligro ni estupidez que denunciar o identificar.

Existen transformaciones que tenemos que pensar de una manera nueva. Los libros vienen del pasado y nos permiten hacer una actualización de algo que los autores mismos no conocieron. Hay obras o pensamientos cuya actividad va mucho más allá de la fecha en la que fue elaborada. Son máquinas que no se reducen al uso inmediato en una coyuntura. Siguen activas para otras. El problema cae sobre quienes leemos, escuchamos y/o analizamos. Y pensar el problema supone hacer un trabajo, analizar con qué conectamos, qué se suscita, con qué se chocan, qué nos traba.



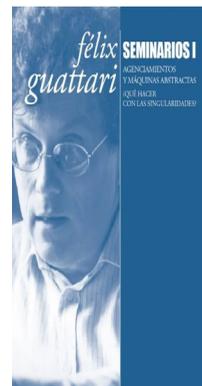
Leer una situación o escuchar el dolor de alguien es capturar un fragmento de sentido y completarlo con un funcionamiento en la experiencia. El sentido no está todo entero en el texto, nunca puede estarlo. Hay más bien una conversación ya empezada donde se escucha algo interesante según un problema que se tiene (síntoma) y eso se usa como pieza de otra máquina de funcionamiento, de otro sentido. La experimentación es la exigencia de crear el sentido ahora, de potencias actuales. Ese actual no desaloja los saberes que traemos, lo trae como un material con el cual trabajar. No hay adaptación, sino trabajo. No hay reproducción, sino seguimiento, creación de sentido.

Hay una extraordinaria confianza de que los otros saben más de sí mismos que lo que uno cree que sabe sobre los otros. Es una obviedad, pero las instituciones de saber piensan lo contrario y así se dan las cosas. Sin embargo, hay un saber de sí. Todos tenemos un saber de sí mucho más sabio que lo que nos diga otro. El tema que tenemos que despejar es de qué se trata ese saber. Claramente no es un saber solamente de la conciencia. No es un saber al estilo receta. Ya sabemos lo que tenemos que hacer. Ya sabemos que fumar nos hace mal y lo tenemos que dejar. Sabemos que las cosas así no funcionan.

Como expresa Dosse (2007), “En el seminario de Guattari hay una fina atención a la contingencia y a la singularidad de las situaciones que lleva a rehabilitar el contenido que hasta entonces había tendido a desaparecer o quedar subsumido bajo las lógicas significantes. Por eso propone contar las propias experiencias corporales, sueños, angustias, etc” (Dosse, 2007: 333). Todo eso tiene lugar cuando se trata de pensar. Lo único que no está permitido es moralizar, juzgar, suponerle a algo un bien o mal previamente. Porque ese juicio moral actúa bloqueando el pensamiento.

Esta es la perspectiva creadora que también propone Guattari junto a Deleuze en *Mil mesetas* ([1980] 2010) Una caja de herramientas esencialmente ética, política, y clínica. Así, en el capítulo “Tratado de Nomadología: La Máquina de guerra” expresan:

“Habría que oponer dos tipos de saberes, o de actitudes



frente al conocimiento: una que consiste en “reproducir”, otra que consiste en “seguir” (...) seguir no es lo mismo que reproducir, nunca se sigue para reproducir. (...) Reproducir implica la permanencia de un punto de vista fijo, exterior a lo reproducido: ver circular estando en la orilla. Pero seguir es algo totalmente distinto que el ideal de reproducción. No mejor, sino otra cosa. Uno está obligado a seguir cuando está a la búsqueda de las “singularidades” de una materia, o más bien de un material, y no tratando de descubrir una forma; (...) (Deleuze y Guattari, 2010: 377) Uno sigue y no reproduce cuando deja de contemplar la circulación de algo, sino que es arrastrado por ese algo turbulento.

Dejarnos arrastrar. ¿A esto lo llamaremos esquizoanálisis? No sabemos, no importa. Aunque Guattari nos sigue dando pistas: “no presento el esquizoanálisis como una nueva especialidad (...) si debe haber esquizoanálisis en alguna parte, es porque ya existe, por aquí y por allá. No hay razón para crear una sociedad particular. El esquizoanálisis se definiría esencialmente por afuera de un campo particular de práctica profesional, por fuera de una sociedad, de una didáctica, etc.” (p. 13) “Es el estudio de las incidencias de los agenciamientos maquínicos en una problemática dada” (Guattari, 2024: 14).

Es el estudio de las incidencias de lo que se reúne en un cuerpo (individual o colectivo) que tendió a la existencia en una situación dada. Sin poner prioridades semióticas ni subjetivas (que también existen). En esa concepción, Guattari destrona al sujeto, al inconsciente, al lenguaje. Existen, pero no solamente. No hay significante amo, o si lo hay, se tratará de ver cómo llegó a colocarse ahí, y cómo captar y alojar moléculas invisibilizadas que también operan en la situación. Por eso habla de “signos-partículas asignificantes”, por eso se refiere a “devenires no humanos”, por esa razón plantea analizar lo esquizo como rarezas que nos habitan, las cuales no dejamos pasar, nos resistimos a incluirlas, a considerarlas como parte de lo que somos.

Por eso, afirma: “por lo general, en las perspectivas



psicoanalíticas solo se consideran las cosas como significantes, pero no se las considera en cuanto referente, en un campo social material dado (...) No es un juego simbólico, sino una sucia jugarreta, con auténticos policías, con verdaderas prisiones, con especies de cajas chinas encastradas unas con otras, con descubrimientos, con sorpresas completamente objetivas. No sacaras los problemas de tu galera y de tus interpretaciones, sino que ellas desfilaran en la realidad misma” (Guattari, 2024: 15).

“(…) por lo tanto, no depender de un lenguaje especializado particular, de posturas, métodos lógicos, metodologías particulares” (Guattari, 2024: 15)

“A mi modo de ver, no se trata de un problema de orientación positiva (...), sino que más bien el problema sería, sobre todo, el de no omitir las otras múltiples potencialidades que estarías tentado a olvidar, simplemente por prejuicio, prejuicio psicoanalítico, sistémico, etc.” (Guattari, 2024: 20).

“Pero entonces el problema es saber si se puede salir de una hipótesis no-dirigista –que en todo caso no es la mía-, donde “todo va bien”, haz cualquier cosa y siempre funcionará”. ¿Acaso podemos imaginar una micropolítica del análisis que permita crear entonces condiciones óptimas para el desarrollo de un proceso analítico? Yo tiendo a pensar que sí” (Guattari, 2024: 21).

“A mi modo de ver, cuanto menos magia hay en el análisis o en la transferencia, ¡mejor andan las personas! ¡Más bien hay que preocuparse realmente en cuanto hay magia!” (Guattari, 2024: 28).

Por eso y para concluir, el autor cuestiona la noción de economía libidinal y de deseo como pureza que tiende a salir o se reprime.

“Ya no hay pulsión. ¿Qué es entonces lo que pasa? ¿Qué es lo que impulsa? ¿Qué es lo que nos hace poner colorados? ¿Dónde está la pasión? ¿Dónde está el motor aquí? Si ya no hay cantidad energética indiferenciada, “quantum de afecto” –“algo que puede aumentar, disminuir, desplazarse, descargarse y que se extiende sobre las huellas mnémicas, como una carga eléctrica en la superficie de los cuerpos”- (como inventó Freud)... “Más que de un quantum de afecto,



yo hablaré de un quantum de cualidad, de un quantum de heterogeneidad” (Guattari, 2024: 25 y 36). Y eso dará consistencias que se establecen y desterritorializaciones que emergen.

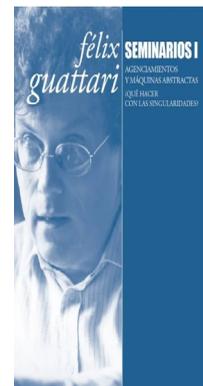
“Al mismo tiempo, esto derriba la noción de represión (...) Retomemos el ejemplo de esa mujer que perdió sus octavas: ¡sus octavas nos fueron reprimidas! Simplemente, eso ya no se semiotiza. Se han desplomado. No han pasado a otra parte, bajo la mesa, por debajo de la representación. No están ahí, empujando, diciendo: “¡Quisiéramos volver a salir!” La cuestión no se plantea en esos términos. Hay modos de semiotización que funcionan; y luego en otros contextos, no funcionan, se extinguen.” (Guattari, 2024: 34)

Nietzsche cita a Heráclito cuando afirma: “El eterno y único devenir, la inestabilidad entera de todo lo real (...) a lo que más se parece es a la sensación por la que alguien, en ocasión de un terremoto, pierde la confianza en la que la tierra esté firmemente asentada. Se requiere una fuerza sorprendente para convertir ese efecto en su contrario, en la admiración sublime y beatificante” (en Safranski, 2019: 122). Esta es la travesía en la que nos embarcamos con Guattari.

Como decía Leibniz, contemporáneo de Spinoza, lo propio de lo posible es tender a la existencia. Siempre que hay Poder, o encierro, o acostumbamiento, o asfixia, o rutina, o el mundo se nos cae; hay que buscar, tentar, escuchar y crear posibles. Siempre hay encierros, pero también siempre hay salidas. No hay salida individual, hay conocimientos singulares en común para salidas colectivas. Encontrar posibilidades donde parecía no haberlas. No nos dejemos engañar por sucias jugarretas. Una práctica clínica que tienda a olvidar estos elementos es coaching.

## Notas

<sup>1</sup> Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Doctora en Educación (UNER). Posdoctoranda en Ciencias Sociales y Humanas (UNMDP). Profesora adjunta ordinaria



del Departamento de Ciencias Sociales (UNQ). Docente de grado y posgrado en universidades nacionales. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0000-9401-6369> E-mail: [anagarciaunq@gmail.com](mailto:anagarciaunq@gmail.com)

<sup>2</sup> Docente universitario. Psicólogo esquizoanalista. Militante del frente de artistas del Hospital Borda. Coordinador de talleres de arte en instituciones de encierro. Coordinador de grupos de estudio sobre arte, cultura, clínica y filosofía. Escritor. E-mail: [ferstiva12@gmail.com](mailto:ferstiva12@gmail.com)

## Referencias bibliográficas

Deleuze, G y Guattari, F. ([1980] 2010) *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Pre-textos

Deleuze, G. ([1962] 2016) *Nietzsche y la filosofía*. Anagrama

Dosse, F. (2007) *Gilles Deleuze y Félix Guattari. Biografía cruzada*. Fondo de cultura económica

Safranski, R. (2019) *Nietzsche, Biografía de su pensamiento*. Tusquets.





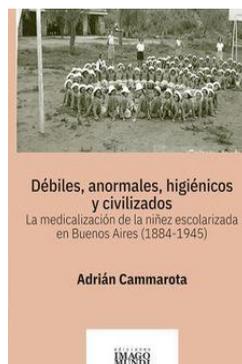
**Cammarota, Adrián (2023). Débiles anormales higiénicos y civilizados. La medicalización de la niñez escolarizada en Buenos Aires (1884-1945). Ediciones ImagoMundi, 211 páginas.**

María de los Angeles Jara<sup>1</sup>

El libro “Débiles, anormales, higiénicos y civilizados. La medicalización de la niñez escolarizada en Buenos Aires (1884-1945)” de Adrián Cammarota ofrece un análisis profundo sobre cómo la escuela pública en Buenos Aires se convirtió en un espacio clave para la intervención en la salud y el comportamiento de las infancias desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. En este período, dicha institución no solo cumplió con la tarea de enseñar habilidades básicas, sino que también se erigió como un centro de biopoder que implementó estrategias para corregir problemas de salud y conductas consideradas desviadas.

Cammarota subraya la creación de un campo especializado llamado “medicina escolar”, que surgió de la convergencia entre la biomedicina y la pedagogía. Este campo tenía como objetivo no solo la promoción de prácticas higiénicas y valores republicanos, sino también la intervención directa en los cuerpos de las y los estudiantes para mejorar su salud y moralidad. Siguiendo las ideas de Michel Foucault, el autor interpreta que la escuela desempeñó un rol activo en la medicalización de las infancias y de la sociedad rioplatense en general, contribuyendo a la construcción del orden social a través de la vigilancia, el examen constante y la clasificación de las y los escolares, reflejando el ejercicio del poder estatal.

El libro plantea una serie de preguntas fundamentales que estructuran sus capítulos. Cammarota investiga las implicancias de la incorporación de la ciencia médica en las escuelas, la formación del entramado institucional encargado de la difusión de conocimientos científicos, y los debates que

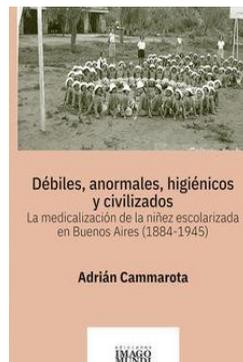


surgieron en las agencias estatales al respecto. Explora, además, quiénes eran los médicos que establecieron las bases de la medicina escolar, las limitaciones que enfrentaron, y las analogías con otros organismos dedicados a la salud infantil. También analiza cómo se aplicaban los principios biomédicos y pedagógicos para detectar y corregir las anomalías detectadas en las infancias, los instrumentos utilizados para ello, y el papel de la materialidad escolar en la transmisión de una estética corporal y psicológica que promovía un cuerpo libre de enfermedades.

La investigación se sustenta en un análisis cualitativo de diversas fuentes primarias y secundarias, incluyendo publicaciones médicas y educativas, informes de inspectores médicos nucleados en el Consejo Médico Escolar (CME), libros escolares, y balances del Consejo Nacional de Educación (CNE). El autor también compara el caso argentino con iniciativas similares en otros países de América Latina, lo que añade profundidad a su análisis. Incluye un acervo fotográfico a través del cual es posible reconocer la intervención de los cuerpos infantiles mediante diversos dispositivos.

En el primer capítulo, se examina cómo la Ley Nacional 1.420 de Educación Común (1884) y la influencia de médicos y educadores locales dieron forma al sistema escolar en Argentina. En un contexto de rápida urbanización y migración, la escuela se convirtió en un espacio central para la intervención en la salud pública. A partir de datos recopilados, los médicos y funcionarios escolares elaboraron estrategias para combatir las enfermedades urbanas y mejorar las condiciones de vida de los sectores populares. El CME, creado en 1888, supervisó la salud y el bienestar de las niñas, implementando normas de conducta y enseñanzas morales sobre comportamientos adecuados. Asimismo, se ocupó de la evaluación de edificios, mobiliario y organización escolar, estableciendo directrices concretas para prevenir malformaciones y enfermedades como, por ejemplo, el uso obligatorio del guardapolvo y el cuaderno único.

El capítulo dos se centra en la historia del CME du-



rante las primeras cinco décadas del siglo XX, destacando la diversificación de dispositivos para la medicalización en las instituciones educativas. Cammarota ausculta los conflictos en torno a la designación de cargos en esta agencia estatal y el funcionamiento de los espacios que la institucionalidad permitía para constituir la medicina escolar como especialidad. El CME implementó diversas iniciativas, como la creación de folletos preventivos y la publicación de revistas especializadas en higiene escolar, siguiendo prácticas similares a las implementadas en otros países en ese período. Además, incentivó a otras jurisdicciones a adoptar similares estrategias.

El tercer capítulo analiza los discursos que justificaban la realización de actividades escolares como excursiones y espectáculos culturales, los cuales formaban parte de un programa de ingeniería educativa destinado a transmitir conocimientos y valores morales. Estas actividades estaban diseñadas para promover el ideal de ciudadanía y fomentar el aprendizaje en un entorno controlado, alineado con las virtudes republicanas. Los juegos y ejercicios físicos, junto con la asistencia a espectáculos culturales, contribuyeron a la internalización de modelos de conducta (ajustados a la heteronorma) y pautas de autorregulación de los comportamientos. Los especialistas en salud escolar, consideraban que existía la posibilidad de regenerar a quienes presentaban debilidades físicas y mentales y para ello implementaron métodos pedagógicos innovadores.

El capítulo cuatro se enfoca en la construcción de la figura del “niño anormal” desde los criterios considerados científicos y procedimientos específicos predominantes en aquel entonces. Cammarota analiza cómo la antropometría, la psicología experimental y la teoría lombrosiana fueron utilizadas para clasificar a las y los estudiantes como instancia fundamental para la determinación de diferentes categorías dentro de la “anormalidad”. La investigación también aborda la creación de escuelas e institutos de investigación, la implementación de dispositivos para el control (ficha biotológica, libreta sanitaria) e intervención de los cuerpos y mentes de niñas y niños etiquetados como “anormales”. En este apartado se describen las experiencias de la Escuela



**Débiles, anormales, higiénicos  
y civilizados**

La medicalización de la niñez escolarizada  
en Buenos Aires (1884-1945)

Adrián Cammarota

UNIBO

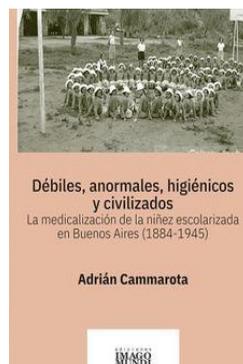
de Adaptación, dirigida por la médica Carolina Tobar García, quien se distanció de la visión tradicional de la educación especial. La profesional abogó por reformular la educación masiva y promovió la creación de “escuelas a medida” adaptadas a las diferencias tipológicas de las/os estudiantes.

Finalmente, en el capítulo cinco, el autor explora cómo el higienismo popularizó una lexicografía médica a través de diccionarios, manuales y textos escolares que influyeron significativamente en la educación. Estos textos promovían comportamientos adecuados tanto en el ámbito público como privado, utilizando la literatura y el arte para construir y reproducir nociones vinculadas a la higiene física y moral. También examina la intervención estatal en la niñez desvalida durante la década de 1930, a través de políticas sociales especialmente en las regiones más vulnerables del país.

El trabajo dialoga con un conjunto de investigaciones sobre el tema, focalizando la mirada en las tensiones y disensiones en la educación argentina y su relación con la salud pública. Al analizar los conflictos internos del CME, el autor revela los diversos sentidos que las élites, dentro y fuera del Estado, le otorgaron a la salud, la educación y al cuerpo de los “futuros ciudadanos” de la Nación. La pesquisa también permite identificar la influencia de la ciencia médica en la configuración de las políticas educativas y su impacto en la sociedad.

El texto destaca cómo el reconocimiento del papel central de la escuela en la medicalización de las infancias y la sociedad tiene implicaciones significativas en la actualidad. Invita a reflexionar sobre la manera en que las políticas educativas actuales continúan perpetuando prácticas de control y regulación del cuerpo, vinculadas a las nociones históricas de higiene y salud. También con objetivar la persistencia de los discursos médicos que patologizan los cuerpos gordes y la organización del espacio escolar, incluyendo el mobiliario y las rutinas, las cuales están diseñadas para ajustarse a normas establecidas de corporalidad y sexualidad.

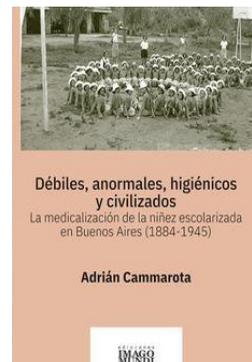
Al comprender este legado, podemos cuestionar y



reimaginar las formas en que la educación puede contribuir a la salud y el bienestar de las niñas y juventudes, evitando la reproducción de estereotipos y prácticas excluyentes. La investigación de Adrián Cammarota ofrece herramientas teóricas y empíricas para reflexionar críticamente sobre la relación entre diversos campos de intervención social que aún conservan un alto grado de legitimidad. De esta manera, pretende colaborar en el apuntalamiento de los derechos que asisten a las infancias en el presente.

## Notas

<sup>1</sup>Profesora en Historia. Magíster en Estudios de las Mujeres y Género. Docente a cargo de la asignatura Historia Social Moderna y Contemporánea en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue. E-mail: [jaramarialinda@gmail.com](mailto:jaramarialinda@gmail.com)





## Cultura libre de Estado

Rowan, J. (2024). *Cultura libre de Estado*. RGC Ediciones. P. 114, ISBN: 978-987-8488-63-9

Marina Perla Saavedra<sup>1</sup>

En septiembre de 2024, Redes de Gestión Cultural (RGC) publicó una nueva edición de *Cultura libre de Estado* del investigador y docente español Jaron Rowan. Escrito en el contexto del movimiento ciudadano conocido en España como el 15 M<sup>2</sup>, particular momento de explosión cultural, este libro sostiene, tal como manifiesta su autor, el “papel de la cultura como herramienta y espacio de transformación social y política” (Rowan, 2024, p.13).

En el prólogo escrito para esta edición, María Pía López analiza el cuestionamiento a los financiamientos públicos de la cultura en Argentina, en el actual contexto de pobreza y vulnerabilidad. Más que una defensa conservadora de los mismos, nos propone la idea de cultivar colectivamente sentidos de lo común. Sugiere enriquecer esta discusión sumando las propuestas de Rowan, particularmente la noción del procomún, de pensar el acceso desde un particularismo radical y de poner el foco en las infraestructuras que dan sustento a la producción cultural.

Desde la Introducción, el autor nos plantea preguntas, nos da la mano para ingresar en un recorrido que irá, a lo largo del libro, esparciendo semillas que brotarán en nuevas reflexiones. Porque, además, nos deja bien claro que su intención no es dar respuestas, sino abrir interrogantes. “¿Tiene sentido pensar en una cultura libre de Estado? ¿Tiene cabida la cultura libre en las instituciones?” (p.18).

La cultura libre surgió hacia fines de 1990 como resistencia a la aplicación de regímenes de propiedad intelectual, ya que si bien esta debía ser una herramienta para proteger y



asegurar ingresos a las/os autoras/es se convirtió en un mecanismo que les despoja de sus ideas y las transforma en una mercancía para las industrias culturales. No es un movimiento unificado, sino que articula prácticas heterogéneas que se modifican a lo largo del tiempo y se adaptan a los distintos contextos políticos. Mientras en Brasil se acercó durante el mandato de Lula a la cultura de Estado, en España pasó a ser el centro de los debates y prácticas de las organizaciones que defienden el procomún.

El procomún (o bienes comunes, *commons*, común) es, para Rowan, “la gestión y propiedad colectiva de recursos productivos” (2024, p.24). Su aparición ayudó a posicionar a las comunidades como un elemento indispensable y a dejar en evidencia la necesidad de que las mismas pudieran gestionar de manera efectiva sus recursos y contarán con la autonomía política necesaria para desarrollarse.

El primer capítulo del libro es el artículo “La cultura como derecho, como recurso, como problema o como bien común.” El autor considera que se está viviendo un momento de transición en lo que se refiere a las políticas culturales, ya que tanto la visión tradicional de la cultura como un ente educador como la de la cultura como elemento del desarrollo, muestran signos de agotamiento. Estima, entonces, necesario diseñar nuevos paradigmas para políticas culturales que posean perspectiva crítica y que entiendan a la cultura como un agente de transformación. Luego de un análisis histórico sobre el crecimiento de las industrias creativas y la figura del emprendedor cultural, entendido este como “un mediador entre los flujos culturales, las tendencias, los saberes colectivos y el mercado” (2024, p.35), realiza algunas críticas al modelo.

Este capítulo finaliza con desarrollos sobre el procomún, la acción cultural impulsada desde lo público no estatal y la gestión comunitaria o común de la cultura. Rowan considera importante no pensar en la cultura común como una solución, sino como un planteamiento fundamental en el proceso de democratización como el



que transitaba España con el 15 M. Es el momento, continúa, de “diseñar políticas públicas que cuiden lo público y potencien las infraestructuras comunes. Lo común no puede ni debe reemplazar a lo público estatal” (2024, p.49).

“Por un acceso radical a la cultura” es el segundo artículo del libro. La cultura común, sostiene el autor, no es la de todos, no es de interés general y tampoco aspira al universalismo, sino a un particularismo radical. Los colectivos pueden gestionar elementos culturales sin ser inclusivos, a diferencia de lo público que debe dar cabida a todas las comunidades y sujetos. Entre lo común y lo público hay fricciones, pero también complementariedades.

El acceso a la cultura es un derecho constitucional. La versión, que promovieron las administraciones públicas, está direccionada al consumo. Rowan propone una forma para hacer valer este derecho de acceso a la cultura de una forma radical, que implica repensar las instituciones como infraestructuras del procomún, como espacios más abiertos y democráticos para la ciudadanía.

En el tercer artículo es “Hay que demoler el Liceo”, el autor sostiene que a pesar de la resistencia que evidencian los sectores reaccionarios como la derecha clásica o las entidades recaudadoras de los derechos de autor, quienes siempre intentan desatar guerras culturales, las instituciones culturales deben ser transformadas con decisión. Explora, a continuación, el concepto de hegemonía y su relación con la producción de políticas públicas.

En el capítulo siguiente, “La cultura popular, el mercado y varias excelencias”, Rowan aborda el tema de la cultura popular, y analiza su recorrido desde el posfranquismo en España. En este camino, y con la llegada de las industrias culturales, la nueva forma de cultura popular pertenece al pueblo porque la consume, no porque el pueblo la haya producido. Por eso, para el autor es fundamental que las políticas culturales se enfoquen en una noción de cultura popular que favorezca a los espacios de autoproducción de cultura.

“Conclusiones: chiringuitos, unicornios y cultura democrática” es el artículo que da cierre al libro. Encontramos aquí una invitación a ir más allá del “modelo de los sectores



enfrentados y a empezar a pensar en prácticas interdependientes” (2024, p.103). Y también una reflexión a lo que sucedió con la cultura libre luego de su explosión en el 15 M, cuando los unicornios (como el de la tapa de este libro) en los que muchos creían y que simbolizan todo lo imaginado para realizar cambios por más arriesgados y diferentes que fueran, empezaron a desaparecer agotados o con frustración.

Para Rowan, es necesario despersonalizar las instituciones. Las mismas deben ser lugares “apropiables, transparentes, cuestionables” (2024, p.106), espacios democráticos que funcionen en servicio de la ciudadanía. Para él, está muy claro que la cultura siempre sostiene la aspiración a ser democrática, y que, por lo tanto, no tenemos que desperdiciar oportunidades para que esto ocurra efectivamente.

Los cinco artículos que integran el libro fueron escritos durante la ebullición social del 15 M, quizás este es el motivo por el cual el autor reconoce en las palabras preliminares para esta nueva edición que hoy el tono de su escritura sería “mucho más moderado y escéptico” (2024, p.15). Sin embargo, *Cultura libre de Estado* nos incentiva a reflexionar, a debatir en torno a la idea de la cultura como instrumento de transformación y democratización de las instituciones culturales. Nos impulsa a continuar trabajando para que las comunidades, que son diariamente bombardeadas por las influencias e intereses del mercado, puedan participar, producir y gestionar sus propios recursos culturales. Y también a resistir y continuar en este camino, con la convicción de que aún encontraremos mucho por hacer.

## Notas

<sup>1</sup> Docente en FAUD UNMdP y Directora de la Escuela Municipal de Danzas. Especialista en Gestión Cultural – Universidad Nacional de Córdoba. Licenciada en Educación – Universidad Nacional de Quilmes. Técnica Universitaria en Gestión Cultural – Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesora Superior de Piano- Conservatorio Provincial Luis Gianneo. Profesora Superior de Educación Musical – Conservatorio Provincial Luis



Gianneo. Maestranda en Estudios Culturales- Universidad Nacional de Rosario Especialista en docencia universitaria – Universidad Nacional Mar del Plata (trabajo final) Licenciatura Gestión Cultural.

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0005-3940-2933> E-mail: [mpsaa-vedra@mdp.edu.ar](mailto:mpsaa-vedra@mdp.edu.ar)

<sup>2</sup> El 15 M es un movimiento ciudadano que surge en mayo de 2011, en varias ciudades de España, a partir de las protestas y manifestaciones de diversos colectivos. Su objetivo fue demostrar el descontento social por la crisis económica y los recortes de ayudas y reclamar por una democracia más participativa.





*Revista*  
de **E**ducación



**RESEÑA**  
**Red**



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



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



## La creación de la Red de Institutos y Centros de Investigación en Educación (RICIE) como acontecimiento y oportunidad en tiempos de resistencia activa

Mariana Foutel<sup>1</sup>  
Jonathan Aguirre<sup>2</sup>

La investigación educativa en la Argentina ha experimentado en las últimas décadas un intensivo despliegue y una notable expansión, en muchos casos asociados a la institucionalización de Áreas, Centros e Institutos en Universidades Nacionales y Provinciales y en Institutos de Formación Docente, así como en diferentes instancias de formación de posgrado y diversos espacios específicos de administraciones educativas, organizaciones sociales y movimientos pedagógicos. Cruzada por fuertes asimetrías y diferentes enfoques, con desarrollos institucionales y organizacionales heterogéneos, sostenida desde apuestas y esfuerzos individuales y colectivos, con vínculos diversos con los territorios, sus sujetos y experiencias, tensionada por los debates epistemológicos, metodológicos, éticos y políticos globales y locales de la ciencia, la investigación en, sobre, desde y para la educación constituye una instancia fundamental desde la que pensamos y problematizamos los procesos educativos y sus desafíos en la contemporaneidad. A pesar de su desarrollo heterogéneo y desigual en las diferentes regiones y universidades nacionales del país, sus procesos y resultados ya forman parte de la cultura institucional de la extensión y la transferencia de conocimientos y saberes entre la investigación universitaria y los diversos campos de la educación. Y sus prácticas y recursos, ampliamente extendidos en el territorio de la educación, constituyen dimensiones medulares, insoslayables, en los procesos de su diseño, gestión, desarrollo y evaluación, tanto a niveles macro y meso como micro.

Este proceso de expansión, profundización, especialización, diversificación y organización institucional de la investigación en educación en las universidades nacionales ha sido creciente y sostenido en los últimos veinte años. Sin embargo, los vínculos interinstitucionales y los reconocimientos recíprocos e interlocuciones colectivas entre sus Áreas, Centros e Institutos han sido escasos y esporádicos, o bien restringidos a promover campos y redes temáticas especializadas de la investigación educativa. Por eso, la Red de Institutos y Centros de Investigación en Educación de Universidades Nacionales (RICIE) pretende constituirse en una plataforma dinámica

de intercambios, comunicación y organización conjunta que colabore a formalizar una agenda interinstitucional de cuestiones, discusiones y posicionamientos en el campo de la investigación en educación.

Institutos y centros de universidades nacionales de todo el país que promueven, gestionan y desarrollan acciones vinculadas a la investigación en educación se han conformado en esta Red cuyo objetivo principal es el de forjar y estrechar vínculos interinstitucionales que potencien el trabajo realizado por cada unidad de investigación, la disposición pública y circulación de sus resultados y las oportunidades de intercambios y producciones conjuntas.

En este contexto, el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación –CIMED- radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata mediante Ordenanza de Consejo Académico OCA N°290/2024 ha obtenido el aval institucional para integrarse a la mencionada Red con el objetivo no solo de nutrirse de los aportes y diálogos interinstitucionales que allí se gesten sino también aportar el valor agregado que los Grupos y Proyectos que se encuentran dentro de la órbita del Centro puedan brindar al concierto de producciones y estudios educativos a nivel nacional y regional.

La Red, luego de su constitución, se propuso avanzar en una “cartografía” que permita conocer y mapear las diferentes formas de organizar y gestionar la investigación en educación en las universidades nacionales y las líneas temáticas prioritarias que se desarrollan en cada institución y en conjunto. Dicha cartografía ha sido presentada por la Comisión en la Reunión del Seminario Internacional de Investigación en Educación, organizado por el IICE-UBA, los días 13, 14 y 15 de marzo de 2024.

El carácter de Red, con una modalidad de funcionamiento horizontal y dinámica, llevó a acordar una coordinación rotativa, representativa y federal. Para el primer período está a cargo de un grupo de seis investigadorxs, articulando el siguiente equipo:

- Lorena Cruz- ICE - (Instituto de Ciencias de la Educación) - Facultad de Filosofía y Letras - Universidad Nacional de Cuyo
- Susana Argüello-Unidad de Investigación “Educación, actores sociales y contexto regional”. FHyCS - Universidad Nacional de Jujuy
- Claudia Ferreiro- IICE Universidad Nacional de Tucumán
- Daniel Suárez - IICE (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación) - Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires
- Gabriela Lamelas- Área de Educación CIFFyH (Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon) - Universidad Nacional de Córdoba
- Cecilia Ferrarino- CEIE (Centro de Estudios e Investigación en Educación)- Universidad Nacional de Río Negro.

La creación de la Red de Institutos y Centros de Investigación en Educación (RICIE) como acontecimiento y oportunidad en tiempos de resistencia activa

Para avanzar en el desarrollo de la acción “construcción de la cartografía” de institutos y centros de investigación en educación, se constituyó una comisión ad hoc. En ella están participando: Graciela Di Franco (UNLPam), Claudia Ferreiro (UNT), Cecilia Ferrarino (UNRN), Susana Argüello (UNJu), Rita Rodini (UNSE), Gabriela Lamelas (UNC), Lorena Cruz (UNCuyo), Melisa Cuschnir (UBA) y Ana Castiglione (UNSE).

En tiempos de resistencia, adversidades y desprestigio sobre quienes co-construimos conocimiento en las universidades nacionales desde el área de ciencias humanas y sociales, y particularmente, desde las Ciencias de la Educación, conformar estos equipos de trabajo, visibilizar y articular las líneas de indagación que cada grupo viene llevando a cabo en diversos contextos socioterritoriales y aunar esfuerzos para generar las condiciones mínimas y necesarias para el desarrollo del campo de investigaciones socioeducativas se vuelve una necesidad, una urgencia y una obligación.

La creación de la Red de Institutos y Centros de Investigación en Educación (RICIE) se vuelve un acontecimiento y oportunidad en tiempos de resistencia activa toda vez que horizontal y federalmente se visibilizan los conocimientos producidos, se articulan líneas de acción conjuntas para el abordaje de problemas educativos contemporáneos y se reclama a los decisores de políticas públicas no solo el financiamiento necesario para el desarrollo de la ciencia y la tecnología en el área social, sino el reconocimiento material, simbólico y cultural que estas disciplinas poseen para el crecimiento de nuestro país. El CIMED aboga por ello y, en su integración, expresa su vocación de ser parte del itinerario que la Red se propone para los próximos años.

## Notas

<sup>1</sup> Doctora en Humanidades y Artes con mención Educación por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Magister en Administración de Sistemas y Servicios por la Universidad Favaloro, (Argentina). Especialista en Docencia Universitaria y en Administración; Licenciada en Administración y Contadora Pública por la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina). Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades-UNMdP. Es directora del Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) y Directora del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. E- mail: [marianafoutel@yahoo.com.ar](mailto:marianafoutel@yahoo.com.ar)

<sup>2</sup> Doctor en Humanidades y Artes con mención Educación (UNR); Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP) Diplomado Superior en Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina) y Profesor en Historia (UNMdP). Director, docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. UNMdP. Investigador Asistente del CONICET. Es co-director del Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) y Vicedirector del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) radicados en la Universidad Nacional de Mar del Plata. E- mail: [aguirrejonathanmdp@gmail.com](mailto:aguirrejonathanmdp@gmail.com)



*Revista*  
de **E**  
*ducación*



**RESEÑA**  
**Evento**



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



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



**Reseña sobre las IV Jornadas de Sociología: “Rupturas y continuidades en la Sociología Actual”. Organizadas por el Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades, UNMDP. 5, 6 y 7 de marzo de 2025, Mar del Plata**

Gisela Duna<sup>1</sup>  
Fermín Rodríguez<sup>2</sup>

Los días 5, 6 y 7 de marzo se llevaron adelante las IV Jornadas de Sociología “Rupturas y continuidades en la sociología actual”, organizadas por el Departamento de Sociología, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Estas se desarrollaron en la sede “María del Carmen “Coca” Maggi”, contaron con 27 mesas temáticas y más de 600 ponentes de diferentes carreras, universidades, así como de otros países, como España, Uruguay, México, Colombia y Brasil. La cantidad de ponentes duplicó a la de las últimas jornadas del año 2023, lo cual expresa el crecimiento de la disciplina en nuestro país y en nuestra ciudad en particular.

La organización de las jornadas inició en el mes de febrero del 2024 desde el Consejo Asesor Departamental de Sociología (CADS), el cual conformó una comisión de organización de las Jornadas. En esta comisión participaron los integrantes del CADS, tanto el Director del departamento de Sociología, el Dr. Eduardo Chávez Molina, así como la secretaria académica, la Mg. Belén Capitán; los representantes de los tres claustros (según la conformación al momento de la creación de la comisión); y otros docentes de la carrera. Esta comisión sostuvo reuniones mensuales desde el mes de abril para definir distintos asuntos y criterios correspondientes a las jornadas, que iban desde temas centrales como el nombre y la fecha, forma y plazos de entrega de resúmenes, aceptación de mesas temáticas, aranceles y su monto, actividades centrales, y hasta souvenirs a entregar a participantes.

Luego de meses de organización, finalmente llegó el primer día, las Jornadas comenzaron con una actividad “pre jornada” nominada “Dimensiones de los (neo) Extractivismos: Espacio, Resiliencia y Narrativas para la Transición Ecológica” para la cual se otorgaron becas de traslado y de hotel para quienes tengan intenciones de participar. A la par se desarrollaron dos talleres de aprendizaje de acceso gratuito, dictados por docentes y estudiantes de la carrera, los cuales se proponían brindar herramientas teóricas y metodológicas para el análisis de datos en la sociología actual.

Más tarde, el mismo miércoles se realizó la apertura oficial de las Jornadas, la cual constó de tres momentos. En primer lugar, se llevó adelante la bienvenida por parte de las autoridades de la Facultad de Humanidades, de la cual participaron el Dr. Enrique Andriotti Romanin, decano de dicha unidad académica, y por el Dr. Eduardo Chavez Molina, director del departamento de Sociología. Luego, este último coordinó un panel de directores de carreras de Sociología de Universidades Nacionales, en el cuál expusieron la Dra. Melina Neiman de la Universidad del Chaco Austral, el Dr. Rodrigo Salgado de la Universidad de Buenos Aires y el Dr. Mauricio Chama de la Universidad Nacional de la Plata, en la que comentaron sus experiencias y balances de la carrera en general y de lxs estudiantes de dichas casas de estudio. Trás cambiar de aula debido a la gran afluencia de personas, y dando comienzo al cierre del primer día, el Dr. Martin Short, nos brindó una conferencia denominada “El gobierno de Milei en su primer año. Balance desde la Sociología económica.” Finalmente, para cerrar una larga jornada de apertura, se dio paso al ágape de bienvenida al que concurrió gran parte de la comunidad.

El día jueves cerca de las 8 am abrieron las mesas de acreditaciones, dando comienzo al segundo día de las Jornadas. Una hora más tarde, iniciaron las primeras mesas temáticas, que se desarrollaron en cuatro bloques de 2 horas cada uno. Cada mesa contaba con su propio cronograma en función de la cantidad de ponentes, lo cuál estaba a cargo de los coordinadores de cada mesa. En simultáneo, en el aula 18 se sostuvo un stand de librerías, así como también se ofreció ahí mismo durante todo el día, café y medialunas para los participantes. A su vez, este día a las 18hs algunas mesas tuvieron un bloque virtual, donde se permitió que aún más participantes de otros lugares pudieran participar de nuestras jornadas.

Asimismo se realizaron dos presentaciones, la primera fue “Democracia, comunicación y soberanía en crisis. La resistencia en el capitalismo cognitivo frente a la monopolización de los servicios digitales y el avance de la inteligencia artificial” de Emilio Cafassi; y en la segunda se presentó el libro “Con exportar más no alcanza (aunque neoliberales y neodesarrollistas insistan con eso)”, que contó con la participación de Martin Schorr (coautor del libro) y de Fernanda Raverta, ex directora ejecutiva de ANSES. Esta última, nominada como “Diálogos sobre desarrollo” se realizó en la biblioteca central de la UNMDP, en la que luego de la presentación de los expositores por parte de la Doctoranda Camila Alfageme, Schorr realizó un recorrido por las principales ideas del libro. Luego, este último le cedió la palabra a Raverta, quien retomó la conversación para expresar diferentes nociones de coyuntura sobre el panorama político nacional y local.

El día viernes nuevamente inició con la apertura de la mesa de acreditación y las mesas temáticas, pero todo tomó un giro inesperado a partir del mediodía cuando, a la par de que aparecían las primeras imágenes del trágico temporal de Bahía Blanca, llegó un alerta meteorológico por fuertes tormentas. Al tiempo que se desarrollaban

las ponencias y presentaciones de libros en las mesas temáticas, llegaban los primeros anuncios de la suspensión de las clases en las escuelas municipales cerca de las 12hs, con un pronóstico de que caerían más de 100 mm. de lluvia. Minutos más tarde, llegó el Memorando N°03 emitido por la Secretaría de Asuntos Laborales Universitarios de la UNMDP para la comunidad universitaria, el cual establecía que debido a “la proyección meteorológica severa en nuestra provincia que estima 100 ml de precipitaciones, vientos y posibilidad de granizos entre las 18 y las 19 horas”, se disponía de asueto administrativo desde las 17hs para el día corriente en el ámbito de la universidad.

Esta situación llevó a que la comisión de organización de las jornadas se reúna de manera extraordinaria en el departamento de sociología, ubicado en el cuarto nivel de la facultad. Luego de un debate acerca de cómo reorganizar el cronograma de actividades para poder ajustarlo a lo dictaminado por el Memorando, finalmente se tomó una serie de resoluciones que fueron comunicadas por las redes sociales del departamento, las jornadas y a los coordinadores de mesa por correo electrónico. En primer lugar, se adelantaron una hora las dos presentaciones centrales programadas para las 16 hs, además de que dispusieron solo de una hora para las exposiciones. Una tuvo como protagonista a Emilio Crenzel presentando su libro “Pensar los 30.000. Qué sabíamos sobre los desaparecidos durante la dictadura y qué ignoramos todavía”, junto con el Dr. Enrique Romanín; mientras que en la otra, Pilar Arcidiácono y Luisina Perelmiter presentaron su libro “De bobo, nada. Cómo funciona la Anses y por qué pone en cuestión los mitos contra el Estado”.

Luego, la agenda de cierre también tuvo que modificarse para poder finalizar antes las Jornadas. La única actividad de este momento que se pudo llevar adelante fue la presentación del Dr. Juan Carlos Torre denominada “Hacer sociología en Argentina. Una conversación con Juan Carlos Torre a partir de la publicación del libro: “Por qué leer a Juan Carlos Torre”, de la cual participaron también Ana Natalucci, Sebastian Pereyra y Germán Pérez. Al estar programada para las 18hs, hubo que adelantarla dos horas y recortar el tiempo de exposición para cerrar las actividades de las jornadas a las 17hs y así dar tiempo a las personas de que se puedan trasladar antes de las 18hs, hora para la cual estaba pautado el comienzo de la lluvia. En esta agenda de cierre, había dos actividades más programadas que debieron ser suspendidas. Por un lado, antes de la presentación de Torre, se iba a llevar adelante un panel denominado “Ciencia, Tecnología y Universidad”, del cual participarían el Dr. Mario Pecheny, la Dra. Cecilia Rustoyburu y el Dr. Federico Lorenc Valcarce; mientras que posteriormente a las dos presentaciones, estaba pautado un ágape de cierre con comida y bebida.

Una de las actividades más potentes en términos políticos fue la mesa estudiantil nominada “Estudiantes en formación: primeros encuentros con la investigación so-

cial". Esta surge de una propuesta presentada por "Deconstruyendo Sociología", la mayoría estudiantil en el CADS, la cual fue acompañada por el resto de los claustros. Así fue, que en las III Jornadas funcionó por primera vez una mesa que tenía por objetivo que los estudiantes pudieran presentar una producción académica propia realizada en la carrera, a modo de ejercitación en los primeros pasos en el camino de la investigación; y a su vez de intercambio entre estudiantes del ciclo inicial, estudiantes avanzados, graduados y docentes.

En aquella edición, cada bloque contó con graduados especializados en la temática que pudieron realizar una devolución y comentarios ante esas primeras exposiciones, dando lugar no solo a la reflexión sino como empuje para la continuidad de esos trabajos iniciales, generalmente realizados en el marco de alguna asignatura. En las jornadas de este año, se le dió un giro particular, no solo que contó con cuatro bloques de cuatro ponencias en cada uno, aumentando de esta manera la participación de estudiantes de grado en comparación con la edición anterior; sino que en cada uno de esos bloques, acompañó un docente e investigador consolidado de la disciplina, que pudo aportar una mirada más global a esos trabajos, así como a sus ponentes. Además por parte de los coordinadores de la mesa, también estudiantes, se propuso una lectura cruzada de las ponencias previamente coordinada, generando así un intercambio entre estudiantes, que favoreció no sólo el diálogo y la participación de todos, sino que abrió nuevos caminos o interrogantes sobre las temáticas trabajadas.

En resumen, las IV Jornadas de Sociología contaron con una alta participación que superó las expectativas y ofrecieron una serie de paneles y presentaciones sumamente interesantes, que abordaron diversas temáticas como la sociología económica, estudios sobre memoria, Estado, trabajo, desigualdad, entre otros. En términos personales, nos resulta fundamental que en este contexto de desfinanciamiento de la universidad pública, desmantelamiento del sistema científico y tecnológico, y ataque a las ciencias sociales en general, y a la sociología en particular, se lleven adelante estas jornadas como forma de revalorizar a nuestra disciplina, para continuar visibilizando las herramientas que ofrece para interpretar la realidad, y como forma de reafirmar su compromiso tanto con el análisis crítico de nuestra sociedad como también con la transformación social. Además es importante mencionar lo enriquecedor de las Jornadas en sentido formativo. Siendo estudiantes tener la posibilidad de presentar ponencias, como de asistir a las distintas mesas temáticas y conferencias, nos pone en contacto con distintas problemáticas que abre diferentes lentes de pensamiento crítico.

## Notas

<sup>1</sup> Estudiante avanzada de la Licenciatura y el Profesorado en Sociología, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Ayudante Estudiante de la asignatura Estadística

Reseña sobre las IV Jornadas de Sociología: “Rupturas y continuidades en la Sociología Actual”. Organizadas por el Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades, UNMDP. 5, 6 y 7 de marzo de 2025,

Aplicada a las Ciencias Sociales con funciones en Metodología Cuantitativa I. Facultad de Humanidades, UNMDP. Argentina. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0000-9648-4756> E-mail: [giseladuna18@gmail.com](mailto:giseladuna18@gmail.com)

<sup>2</sup> Estudiante de la Licenciatura y Profesorado Universitario en Sociología de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0002-3733-8470> E-mail: [ferminrodriguez0318@gmail.com](mailto:ferminrodriguez0318@gmail.com)



*Revista*

*de*

**E***ducación*



***EVENTOS***



FACULTAD DE HUMANIDADES  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



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



## Eventos

### Mayo

- **I Jornadas de Práctica Profesional Docente: Política y Pedagogía en Territorios Situados. Cartografías de la Formación y Escenarios de Posibilidad**

**Fecha:** 12 de mayo

El Grupo de Investigación en Formación Docente Inicial y Práctica Profesional (GIFDIPP) tiene el agrado de anunciar la realización del I Jornadas de Práctica Profesional Docente: Política y Pedagogía en Territorios Situados. Cartografías de la Formación y Escenarios de Posibilidad, que se llevará a cabo el próximo 12 de mayo de 2025 en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

El GIFDIPP, constituido en 2024, nació en el marco del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Está integrado por profesionales con trayectorias diversas y experiencias formativas que abarcan múltiples áreas de especialización y concibe la práctica docente como una experiencia vital que configura y transforma los territorios educativos en los que se inscribe.

Desde esta perspectiva, las Jornadas se presentan como un espacio de encuentro para el intercambio de ideas, la reflexión crítica y la construcción colectiva en torno a la práctica profesional docente en el contexto actual.

Modalidad: Presencial

Lugar de las Jornadas: Posgrado Humanidades-Piso N°13- Bco Pcia. San Martín y Córdoba

Facultad de Humanidades- UNMdP- Calle Funes 3350

Para más información: [jornadasgifdipp@gmail.com](mailto:jornadasgifdipp@gmail.com)

### Junio

- **V Jornadas de Formación Docente Universitaria**

**Fecha:** 12 y 13 junio

Las V Jornadas de Formación Docente Universitaria que organiza la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR son, desde hace más de 15 años, un espacio de encuentro académico para actualizar debates, temas y enfoques en torno a la formación docente. A su vez, son una oportunidad para consolidar espacios de diálogo y reflexión sobre las problemáticas educativas del presente, promoviendo y fortaleciendo las redes de trabajo y las producciones alrededor de la formación docente universitaria en tanto objeto de debate, investigación y construcción de políticas específicas. V Jornadas de Forma-

ción Docente Universitaria 2 Estas V Jornadas de Formación Docente Universitaria convocan a reflexionar y generar líneas de estudio que aborden los problemas de la formación docente en nuestro presente, profundizando diálogos sobre las principales temáticas del campo a través de mesas de trabajo, paneles y talleres. Asimismo, nuestras Jornadas tendrán lugar a 40 años de la creación de la Carrera de Ciencias de la Educación, acontecimiento que hemos decidido abordar como uno de los ejes centrales de nuestra reflexión colectiva durante 2025.

Modalidad: Presencial

Lugar de las Jornadas: Entre Ríos 758, Rosario, Facultad de Humanidades y Artes UNR.

Para más información: [inscripcionvjornadasfdunr@gmail.com](mailto:inscripcionvjornadasfdunr@gmail.com)

- **II Jornadas de Investigación en Formación Docente en Argentina. La Formación Docente como objeto de conocimiento en un sistema educativo desigual y fragmentado**

**Fecha:** 30 de junio, 01 y 02 de julio

Las JIFD son organizadas a partir del encuentro y la motivación de equipos de investigación que comparten diversos espacios, experiencias y congresos en los cuales participamos de debates y reflexiones en torno de la formación docente. Retoma además la experiencia sostenida en el Área Temática de Formación Docente, organizada por los Coloquios de la SAIE (Sociedad Argentina de Investigación en Educación).

En esta segunda edición se convoca a investigadores/as, tesis de posgrado y equipos con proyectos acreditados en sus respectivas instituciones que investigan problemáticas vinculadas a la formación docente. También a quienes desarrollan experiencias de intervención sistematizadas y analizadas por las cátedras; trabajos que evidencien el análisis y la reflexión en la implementación de dispositivos de formación inicial y continua. Las JIFD se propone analizar los diversos objetos que configuran este campo en las complejas dimensiones y tramas institucionales que lo configuran: la formación inicial, las prácticas en la formación, la formación continua, la carrera docente, las trayectorias de desarrollo profesional, las políticas, las transformaciones y desigualdades que lo atraviesan.

Modalidad: Presencial

Lugar de las Jornadas: IIICE, Facultad de Filosofía y Letras, UBA- Puan 480, Anexo Bonifacio 1339, CABA.

*Julio*

- **XIII Jornadas de Investigación en Educación. Educación pública e investigación educativa: condiciones y desafíos ante la ofensiva de las nuevas derechas**

**Fecha:** 30 y 31 de julio y 1 de agosto

El Área de Educación del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon y la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC convocan a las XIII Jornadas de Investigación en Educación, una nueva edición de estos encuentros que buscan propiciar intercambios entre instituciones, equipos e investigadoras/es en torno a problemáticas, preguntas, desafíos y perspectivas teórico-metodológicas en la investigación de los procesos educativos.

En esta ocasión, nos encuentra a lxs trabajadores de la educación, las escuelas, las universidades públicas y la ciencia en general en un contexto singular, que pone en jaque los avances conseguidos con relación a la atención al derecho a la educación y la promoción de la ciencia y la investigación por parte del Estado. Las nuevas derechas avanzan sobre conquistas históricamente defendidas por generaciones de docentes y estudiantes, poniendo en cuestión el lugar fundamental del Estado como garante de los derechos educativos y el lugar de lxs docentes en la enseñanza. En el nivel universitario, el desfinanciamiento y la falta de recursos para el sistema científico en su conjunto, que implica una reducción al mínimo de las becas y políticas de formación de nuevxs investigadorxs, abre la puerta al mercado para que profundice su avance en el ámbito educativo.

Concebimos estas jornadas científicas como un espacio de encuentro para dar a conocer, analizar y debatir los resultados de las actuales investigaciones que se producen en las diferentes áreas y campos de conocimiento de las ciencias de la educación. También representan un aporte a la comprensión de los problemas educativos del presente y un espacio más de lucha, para tomar la palabra en defensa de la educación pública, las universidades y el sistema científico. Aspiramos a constituir diálogos, intercambios, conocimiento, como una forma más de resistencia ante el drástico desfinanciamiento y la deslegitimación de nuestra tarea como docentes e investigadorxs de la universidad pública y, especialmente, del campo de las humanidades.

Encontrarnos y hacer público lo que investigamos en diferentes puntos del país y de América Latina es un modo de poner en valor nuestra labor y la producción de saberes, junto a otros territorios educativos. Es también una oportunidad para continuar tensionando las lógicas del sistema científico y apostar al fortalecimiento y/o construcción de redes federales que tiendan a la producción de conocimiento articulado, y de carácter federal, en la investigación educativa.

Modalidad: La jornada se desarrollará de manera presencial y se prevé una jornada de presentación de ponencias en modalidad virtual sincrónica.

Lugar de las Jornadas: Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC – Ciudad Universitaria, Córdoba.

Para más información: <https://ffyh.unc.edu.ar/ciffyh/xiii-jornadas-de-investigacion-en-educacion/>

## 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 2025.