

Espacios en Blanco

Revista de Educación

DOSSIER

EDUCACIÓN EN PERSONAS MAYORES:

balances, contribuciones y desafíos para el
aprendizaje a lo largo de la vida



EDITORES

JOSÉ ALBERTO YUNI (UNCA)

CLAUDIO ARIEL URBANO (UNVM)



NEES

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales
Facultad de Ciencias Humanas - UNICEN



UNICEN

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Serie indagaciones | Julio/Diciembre 2024

34

VOL. 2

Espacios en Blanco

Revista de Educación

Espacios en Blanco, Revista de Educación (Serie Indagaciones) es una publicación semestral del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales que difunde conocimientos académicos producidos en el campo de las ciencias sociales, particularmente en el área de educación. Procura la generación de un espacio de intercambio mediante el desarrollo de una política editorial que promueve la publicación de artículos originales producto de investigaciones y experiencias educativas de relevancia a nivel nacional, latinoamericana e internacional; además de reseñas de libros, de eventos académicos y de actividades de los integrantes del Núcleo. Está dirigido a un público amplio de investigadores/as, docentes, estudiantes de grado y posgrado, así como a todos/as aquellos/as que se preocupan por el mejoramiento de la educación. Está indexada por organismos nacionales, latinoamericanos e internacionales reconocidos.

Serie Indagaciones

Nº 34 Vol. 2 ~ Julio/Diciembre ~ 2024

NEES - UNICEN - TANDIL - ARGENTINA

ISSN (electrónico) 2313-9927

Espacios en Blanco

Revista de Educación

Serie Indagaciones N°1, Diciembre 1994

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)

Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Campus Universitario – Paraje Arroyo Seco – 7000 – Tandil

Provincia de Buenos Aires – Argentina

N° 34 – Vol. 2 - Julio/Diciembre 2024

Revista semestral del NEES-FCH-UNICEN

INDEXACIONES:

Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas CAICYT-CONICET.

LATINDEX Catálogo 2.0

QUALIS/CAPES - Brasil.

IRESE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa.

SciELO - Scientific Electronic Library Online.

REDALYC -- Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.

ESCI - Emerging Sources Citation Index – WOS - Web of Science. Thomas Reuters.

ERIH PLUS - European Reference Index for the Humanities and Social Sciences.

BASE DE DATOS:

CIANE, Academia Nacional de Educación, República Argentina.

CENDIE, Centro de Documentación e Información Educativa - Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

CIC Digital, Repositorio Institucional de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires.

Catálogo Colectivo de Publicaciones Científicas.

Bibliografía Nacional de Publicaciones Periódicas Registradas.

Journals for Free.

Google académico.

REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico.

MALENA- Políticas de jerarquización, acceso y archivo de las publicaciones científicas argentinas. CAYCIT-CONICET.

DIAGRAMACIÓN DE INTERIOR: Nerina Menchón - Jorgelina Méndez – Daniela Angeles Sisti.

EDICIÓN: Natalia Cuchan - Natalia Correa - Natalia Vuksinic.

MAQUETACIÓN: Nerina Menchón - Daniela Ángeles Sisti.

DISEÑO DE TAPA: Daniela Ángeles Sisti y Nerina Menchón.

Revista Espacios en Blanco. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Campus Universitario – Paraje Arroyo Seco - (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina. E-mail: revistaespaciosenblanco@gmail.com

Licencia Creative Commons: CC-BY.

Los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la Revista. Contacto: e-mail a revistaespaciosenblanco@gmail.com

Teléfonos (54-249) 4385770 (NEES) (int.5101). Tandil, Buenos Aires, Argentina.

www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar

<https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/>

Facebook: Revista Espacios en Blanco

Instagram: Revista Espacios en Blanco



**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (UNICEN)**

Rector

Dr. Marcelo Aba

Vicerrectora

Prof. Alicia Spinello

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS (FCH)

Decana

Dra. Mónica Blanco

Vicedecana

Mag. Roxana Banda Noriega

NÚCLEO DE ESTUDIOS EDUCACIONALES Y SOCIALES (NEES/CICPBA)

Directora

Dra. Jorgelina Méndez

Vicedirectora

Dra. María de los Ángeles Fanaro

ESPACIOS EN BLANCO

Directora

Dra. Renata Giovine

Codirectora

Dra. Rosana Corrado

Secretaria de redacción

Lic. Natalia Vuksinic

CONSEJO ASESOR

Adriana Puiggrós (Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina)
Agueda Bernardete Bittencourt (Universidade Estadual do Campinas -Brasil)
Alberto Martínez Boom (Universidad Pedagógica Nacional - Colombia)
Ana María Corti (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)
Antonio Bolívar (Universidad de Granada - España)
Emilio Tenti (Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina)
Estela Miranda (Universidad Nacional de Córdoba - Argentina)
Francisco Beltrán Llavador (Universitat de València - España)
François Dubet (CADIS /Université Victor Segalen Bordeaux 2 - Francia)
Frank Simon (Universiteit Gent - Bélgica)
Gabriela Ossenbach (Universidad Nacional de Educación a Distancia - España)
Gerardo Bianchetti (Universidad Nacional de Salta - Argentina)
Helen Cowie (Universidad de Surrey - Gran Bretaña)
Inés Dussel (Instituto Politécnico Nacional - México)
José Antonio Castorina (Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina)
María Alejandra Corbalán (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Argentina)
Mario Carretero (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Argentina)
Ricardo Baquero (Universidad Nacional de Quilmes - Argentina)

NEES/CICPBA

COMITÉ EDITORIAL

Ana María Montenegro
Andrea Díaz
Liliana Martignoni
Lucía García
María de los Ángeles Fanaro
María del Carmen Rímoli
Sonia Araujo

EQUIPO EDITORIAL

María Laura Bianchini
Mercedes Baldoni
Natalia Correa
Natalia Cuchan
Natalia Vuksinic
Nerina Menchón
Daniela Angeles Sisti

Asistencia técnica

Augusto Hidalgo

Índice

Dossier – N° 34 – Vol. 2 – Educación de personas mayores: balances, contribuciones y desafíos para el aprendizaje a lo largo de la vida

Presentación

José Alberto Yuni y Claudio Ariel Urbano 13

Educabilidad de las personas mayores. Análisis a partir de una experiencia de UNI 3
Montevideo

Diego Martín Quercini Díaz 17

La participación de los adultos mayores en entidades generadoras de innovación social:
un estudio cualitativo

*Juan Lirio Castro, David Alonso González, Inmaculada Herranz Aguayo y Beatriz de
la Riva Picatoste* 33

La Cátedra Universitaria del Adulto Mayor en Cuba: Experiencias fundacionales y
actuales

Teresa Orosa Fraíz 49

Proyectos de letramento: lectura y escritura en las prácticas sociales de adultos y adultos
mayores en el Pôr do Sol-Ceilândia (Distrito Federal)

*Marli Vieira Lins de Assis, Guilherme Veiga Rios y Kátia Augusta Curado Pinheiro
Cordeiro da Silva* 61

La participación de las personas mayores en la educación no formal: la influencia de la
trayectoria académica y del «sistema sexo-género»

Vicente Cancellara 71

A inclusão educacional dos excluídos pela idade

Rita de Cassia Oliveira Silva 85

Artículos – N° 34 – Vol. 2 – Julio/Diciembre

Competencias digitales de docentes y rendimiento académico en educación básica
regular: una revisión sistemática

Diana Ysabel Gonzales Chaparro 99

El rol del asesor pedagógico dentro de las instituciones de formación superior de las Fuerzas de Seguridad. Dos casos de estudio: Gendarmería Nacional Argentina y Policía Federal Argentina	
<i>María Consuelo Ruiz</i>	113
Ciudadanía digital y jóvenes. Demandas, formatos y dinámicas participativas en entornos virtuales en escuelas preuniversitarias de la Ciudad de Buenos Aires (2020-2021)	
<i>Estefanía Otero</i>	129
Competencias digitales y actitud docente en la educación básica regular: un estudio bibliométrico	
<i>Miriana Ramírez-Chumbe, Héctor Ángel Gómez-Landeo y Elizabeth Pacheco-Dávila</i>	145
Ampliando territorios, disputando sentidos y horizontes de posibilidad. El caso del Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas de la Ciudad de Buenos Aires	
<i>Andrés Malizia</i>	157
De la frustración al orgullo. La experiencia de los estudiantes de primera generación durante la transición a la universidad en Perú	
<i>Luciana Reátegui</i>	173
Nivel de preparación de profesores de Educación Física frente a la violencia escolar: un estudio en la formación inicial docente	
<i>Franklin Castillo-Retamal, Michelle Madrid-Cáceres, Bryan Pérez-Pino, Thomas Galaz-Ramírez, Rodrigo López-Trejos y César Faúndez-Casanova</i>	187
Modelo de aula Ubicua en el entorno de aprendizaje mixto con enfoque social en la educación universitaria	
<i>Byron Geovanny Hidalgo-Cajo, Iván Mesías Hidalgo-Cajo, Ángel Gualberto Mayacela-Alulema y Luis Gerardo Satán-Gunza</i>	199

Una mirada socioeducativa de las políticas públicas: El programa *Volvé a la escuela* en Chaco, Argentina

Patricia Malena Delgado, Maia Milena Acuña, Jorge Samuel Salas y José Santiago Sánchez 213

Actividades lúdicas en bachillerato. Pertinencia o desatino, una mirada desde el equipo docente

Galo Roberto García Flores de Válgaz, Lilian García Flores de Válgaz y María Mercedes Pin López 227

Recomposición libertaria y derecho a la educación

Guillermo Ramón Ruiz 239

Summary

Dossier – N° 34 – Vol. 2 – Education of Elderly People: balances, contributions and challenges for lifelong education

Presentation

José Alberto Yuni and Claudio Ariel Urbano..... 13

Educability of elderly people. Analysis based on an experience at UNI3 Montevideo

Diego Martín Quercini Díaz..... 17

The participation of older adults in entities generating social innovation: a qualitative study

Juan Lirio Castro, David Alonso González, Inmaculada Herranz Aguayo y Beatriz de la Riva Picatoste 33

The University Chair of the Elderly in Cuba: Founding and current experiences

Teresa Orosa Fraíz..... 49

Literacy projects: reading and writing in the social practices of adults and elderly people in Pôr do Sol- Ceilândia (Federal District)

Marli Vieira Lins de Assis, Guilherme Veiga Rios y Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva..... 61

The participation of elderly people in non-formal education: the influence of the academic path and the «sex-gender system»

Vicente Cancellara 71

Educational inclusion of those excluded by age

Rita de Cassia Oliveira Silva 85

Articles – N° 34 – Vol. 2 – July/December

Digital competencies of teachers and academic performance in regular elementary education: a systematic review

Diana Ysabel Gonzales Chaparro 99

The role of pedagogical adviser within the higher education institutions of the Security Forces. Two case studies: Argentine National Gendarmerie and Argentine Federal Police

María Consuelo Ruiz 113

Digital citizenship and youth. Demands, formats and participatory dynamics in virtual environments in pre-university schools in the City of Buenos Aires (2020-2021)	
<i>Estefanía Otero</i>	129
Digital competencies and teaching attitude in regular basic education: a bibliometric study	
<i>Miriana Ramírez-Chumbe, Héctor Ángel Gómez-Landeo and Elizabeth Pacheco-Dávila</i>	145
Expanding territories, disputing meanings and horizons of possibility. The case of the School Retention Program for Pregnant and Parenting Students of the City of Buenos Aires	
<i>Andrés Malizia</i>	157
From frustration to pride. The experience of first-generation students during the transition to university in Peru	
<i>Luciana Reátegui</i>	173
Level of preparation of Physical Education teachers in the face of school violence: a study in initial teacher training	
<i>Franklin Castillo-Retamal, Michelle Madrid-Cáceres, Bryan Pérez-Pino, Thomas Galaz-Ramírez, Rodrigo López-Trejos and César Faúndez-Casanova</i>	187
Conceptual model of blended learning with a social approach in university education	
<i>Byron Geovanny Hidalgo-Cajo, Iván Mesías Hidalgo-Cajo, Ángel Gualberto Mayacela-Alulema and Luis Gerardo Satán-Gunza</i>	199
A socio-educational perspective on public policies: The 'Return to School' program in Chaco, Argentina	
<i>Patricia Malena Delgado, Maia Milena Acuña, Jorge Samuel Salas and José Santiago Sánchez</i>	213
Leisure activities in high school. Relevance or inappropriateness, a perspective from the teaching team	
<i>Galo Roberto García Flores de Válgaz, Lilian García Flores de Válgaz y María Mercedes Pin López</i>	227
Libertarian Recomposing and the Right to Education	
<i>Guillermo Ramón Ruiz</i>	239

SECCIÓN

DOSSIER

34 - 2

Presentación

Presentation

José Alberto Yuni

*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Universidad Nacional de Catamarca, Argentina.
joseyuni@gmail.com*

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-413>

Claudio Ariel Urbano

*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Universidad Nacional de Villa María, Argentina.
caurbano6@gmail.com*

En el año 1973 la UNESCO publicó el Informe Faure, producido por una comisión que durante los tres años previos debatió los problemas, tendencias y orientaciones futuras de la educación. Ese documento representa un hito educativo del siglo XX en tanto que sustentó una perspectiva conceptual contrapuesta con los enfoques derivados de la teoría del Capital Humano. A su vez, el Informe puso en evidencia el clima de época signado por la crítica a los sistemas escolares, la emergencia de experiencias pedagógicas alternativas vinculadas a procesos revolucionarios y las transformaciones socio-culturales generadas por las nuevas tecnologías. El reconocimiento de la institucionalización de la sociedad del conocimiento conduciría a la proposición de la necesidad de una educación a lo largo de toda la vida, en la cual la noción de educación permanente devino una noción central.

En ese contexto epocal en el año 1974, el profesor Pierre Vellas crea en la Universidad de Toulouse (Francia) la primera *Universidad de la Tercera Edad*; iniciativa considerada como el hito fundacional de la educación de las personas mayores. Esa experiencia seminal tuvo una amplia difusión y expansión en los países de Europa continental que, en general, adoptaron el modelo institucional francés.

Por su parte, sobre la experiencia previa de la Open University -en la cual participaba una alta proporción de adultos mayores- surge en el contexto inglés otro enfoque centrado en la auto-organización y autogestión de las llamadas personas de la tercera edad para satisfacer sus necesidades educativas, a la vez que aprovechar las capacidades de los mismos participantes para conducir procesos grupales o colectivos de aprendizaje. El modelo anglosajón utilizó la denominación de Universidad Abierta, aun cuando esas iniciativas no surgieran de instituciones académicas o tuvieran alguna forma de adscripción a las universidades. En los países de habla inglesa el modelo anglosajón también tuvo una rápida expansión.

Estos modelos organizacionales fundacionales sentaron las bases para la institucionalización de la educación de personas mayores en diferentes países, aunque en las adaptaciones a cada contexto socio-cultural, a las representaciones y prácticas sociales vinculadas a la vejez y el envejecimiento, a las tradiciones pedagógicas y a la organización de los sistemas educativos, por señalar los más relevantes. El campo de la educación de personas mayores presenta actualmente una notable heterogeneidad.

En América Latina la primera experiencia registrada data del año 1984 en el que la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina) crea el Departamento de la Mediana y Tercera Edad. Esa experiencia pionera surgida en el marco de la restauración democrática y el compromiso de las

universidades públicas con ese proceso socio-político a partir de la extensión universitaria, daría lugar a la progresiva creación de programas de educación no formal para personas mayores en el sistema universitario. Otros países de la región con un creciente proceso de envejecimiento demográfico, como Costa Rica, Chile y Uruguay, desarrollaron iniciativas educativas para este colectivo etario. En estas latitudes el peso de las tradiciones pedagógicas latinoamericanas imprimió a estas iniciativas una orientación educativa diferenciada de las originadas en los países centrales.

En estas cinco décadas la educación de personas mayores se institucionalizó y expandió en todos los continentes, en países con diferentes regímenes políticos y características socio-culturales muy diversas. No obstante, el rápido desarrollo de iniciativas educativas encontró muchos obstáculos en el campo de la producción de conocimiento educativo sobre esas prácticas. Por una parte, desde sus inicios, la Educación de Personas mayores mantuvo una relación ambigua y segregada de la educación de adultos. Las discusiones sobre el estatus epistemológico de este campo estuvieron tensionadas por la adscripción al campo de la gerontología (como ámbito multidisciplinar orientado a la promoción del envejecimiento saludable), mediante la configuración de la Gerontología Educativa como subdisciplina y la pretensión de configurar un campo teórico-práctico al interior de las Ciencias de la Educación. Resultado de esas pretensiones epistemológicas son los intentos de desarrollar la Andragogía, la Geragogia o la gerontagogía como sustento de una teoría educativa de la educación de adultos mayores.

Por otra parte, la hegemonía de las perspectivas infanto-juveniles a la hora de pensar las finalidades, sentidos y orientaciones de la educación como práctica social, mostró las limitaciones de las teorías tradicionales para dar cuenta de estos nuevos sujetos educativos, sus motivaciones, expectativas y beneficios personales y sociales que les aporta la educación. Sin contar además con la cuestión del sentido social y las finalidades de una educación para, con y de las personas mayores en un marco en el que el proceso de envejecimiento está transformando cuantitativa y cualitativamente el perfil de las sociedades contemporáneas.

La escasez de estudios científicos sobre el aprendizaje en las edades avanzadas de la vida, los significados y estrategias que las personas mayores despliegan en contextos educativos, sus preferencias temáticas o los efectos sobre el bienestar y desarrollo personal produjo una fuerte interpelación a los fundamentos en el ámbito de las prácticas. ¿Es posible pensar una didáctica para las personas mayores que atienda sus características evolutivas? ¿Cuáles son las adecuaciones que deben plantearse los educadores de adultos mayores en relación con las estrategias, los recursos educativos, la gestión de los conocimientos y la grupalidad? Estas preguntas siguen en cierto sentido sin encontrar respuestas ciertas y no es posible contar con modelos teóricos que orienten las intervenciones. Si en el contexto contemporáneo se agrega la cuestión de la mediación tecnológica en los procesos educativos, la expansión de la educación a distancia como alternativa inclusiva para las personas más longevas o con dificultades para su independencia, son muchas las vacancias que están pendientes en este campo.

Este dossier propone la realización de un balance del recorrido de la Educación de Personas Mayores en el plano de las prácticas, los modelos y dispositivos educativos desarrollados en diferentes contextos. En tal sentido, el dossier cuenta con las contribuciones de académicos, gestores y practicantes de la educación de personas mayores de diferentes países de Iberoamérica. En el plano del reconocimiento de las personas mayores como sujetos de aprendizaje, el trabajo de Diego Martín Quercini Díaz, titulado *Educabilidad de las personas mayores. Análisis a partir de una experiencia de UNI 3 Montevideo*, se interroga acerca de la noción de educabilidad y el sentido que este adquiere para los propios actores de la experiencia. La conversación que el autor propone entre los discursos de las personas mayores, los talleristas y gestores y los teóricos del campo,

aportan algunas claves específicas para comprender los alcances de la educabilidad en las edades avanzadas de la vida.

En el artículo *La participación de las personas mayores en la educación no formal: la influencia de la trayectoria académica y del «sistema sexo-género»*, Vicente Cancellara aborda una temática relevante a nivel mundial, vinculada con la elevada feminización de la matrícula (se estima una relación de 8 mujeres a 2 varones) y el origen social de los participantes dado que diferentes estudios muestran un sesgo en relación al acceso de grupos de adultos mayores de mayor nivel educativo y condición socio-económica. El autor propone analizar las trayectorias educativas y la operatoria del sistema sexo-genérico en la afiliación a actividades educativas, para lo cual conduce un estudio cualitativo sustentado en las aportaciones de la Pedagogía Social.

El artículo *Inclusión educativa de los excluidos por la edad* aborda la educación de las personas mayores como una práctica de educación inclusiva orientada a las personas mayores, afectadas por prácticas discriminatorias edadistas sustentadas en la edad. En ese marco, Rita de Cassia Oliveira Silva reafirma la relevancia de la función extensionista de las universidades públicas brasileñas y analiza el caso de la Universidad Abierta de la Tercera Edad (UATI por sus siglas en portugués) de la Universidad de Ponta Grossa. El artículo permite visualizar los desplazamientos teóricos y las redefiniciones políticas que ha tenido la educación no formal universitaria para personas mayores. En la perspectiva de historización y sistematización de experiencias, Teresa Orosa Fraíz describe el recorrido de la educación de personas mayores en Cuba en el artículo titulado *La Cátedra Universitaria del Adulto Mayor en Cuba: Experiencias fundacionales y actuales*. Su trabajo sistematiza la experiencia fundacional de la Cátedra del Adulto Mayor de la Universidad de la Habana, sobre la cual se definió un modelo nacional de abordaje de la educación de mayores, a partir del compromiso de las universidades. Su artículo permite una aproximación a un modelo organizacional y pedagógico único en Latinoamérica a la vez que revela los desafíos que este presenta ante los cambios sociales y culturales que enfrenta la sociedad cubana, la más envejecida del continente.

El reconocimiento de la educación como un derecho humano de las personas mayores y la consagración del envejecimiento activo como meta de las políticas públicas y estilo de envejecimiento personal introdujo otras perspectivas y experiencias al campo educativo. En tal sentido, Marli Vieira Lins de Assis, Guilherme Veiga Rios y Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva realizan un aporte en el artículo *Proyectos de letramento: lectura y escritura en las prácticas sociales de adultos y adultos mayores en el Pôr do Sol-Ceilandia (Distrito Federal)*. Se utiliza la expresión en idioma portugués letramento, ya que su traducción desborda la noción de alfabetización y es insuficiente la de literacidad utilizada en español. Esta decisión editorial se sustenta en los amplios debates que en el ámbito latinoamericano de la educación de adultos se suscitan respecto al uso de estos términos. Este artículo contribuye a visibilizar la inclusión de adultos mayores en proyectos de educación, que más allá de la referencia a la educación a lo largo de la vida tiende a concentrar su mirada en la adultez joven.

Finalmente, el artículo *La participación de los adultos mayores en entidades generadoras de innovación social: un estudio cualitativo*, de Juan Lirio Castro, David Alonso González, Inmaculada Herranz Aguayo y Beatriz de la Riva Picatoste, da cuenta de un estudio sobre la participación de las personas mayores en proyectos comunitarios de innovación social. El trabajo es relevante en tanto cambia el foco común en las investigaciones de ver a las personas mayores como usuarias o beneficiarias de diferentes dispositivos socio-culturales. En este caso, aborda la cuestión de la contribución que los adultos mayores realizan a la comunidad, en un proceso que facilita su integración social a la vez que constituye una fuente de aprendizajes y de renovación de su compromiso con el entorno. El artículo subraya el potencial de las personas mayores para contribuir activamente en sus entornos,

promoviendo otras formas de representación de la vejez y, por lo tanto, educando a las otras generaciones para la preparación de su propio envejecimiento.

Un agradecimiento especial a la Revista Espacios en Blanco que al habilitar la publicación de este dossier realiza una enorme contribución para visibilizar los avances realizados en las últimas décadas en la educación de personas mayores.

Educabilidad de las personas mayores. Análisis a partir de una experiencia de UNI 3 Montevideo

Educability of elderly people. Analysis based on an experience at UNI3 Montevideo

Diego Martín Quercini Díaz
Universidad de la República, Uruguay
diego.quercini@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-414>

Recibido: 12 de marzo de 2024

Aceptado: 23 de abril de 2024

RESUMEN:

La investigación consistió en conocer, describir y analizar las condiciones y habilidades que dan cuenta de la educabilidad de las personas mayores participantes de un taller en UNI 3 Montevideo.

La perspectiva teórica adoptada entiende a la educabilidad como una construcción que se establece a través de componentes individuales de cada sujeto de aprendizaje en relación a un contexto social de aprendizaje, condicionando su experiencia educativa y la posibilidad de incorporar nuevos conocimientos, dinámicas de estudio, comunicación y aprendizaje, así como potenciar y construir lazos sociales y afectivos.

Se ha podido verificar que el deseo de aprender de estas personas se manifiesta como una necesidad y como un medio para generar cambios personales. Esto indica que existe un deseo intrínseco de continuar desarrollándose en un sentido integral: que el aprendizaje no se direcciona a un saber hacer específico, sino a una dimensión más global, contemplando aspectos intrapersonales e interpersonales.

PALABRAS CLAVE: educabilidad, personas mayores, educación a lo largo de la vida.

ABSTRACT:

The research consists of knowing, describing, and analysing the conditions and skills that account for the educability of elderly people in a workshop at UNI 3 Montevideo.

The adopted theoretical perspective considers educability as a construction that is established through individual components of each learning subject in relation to a social learning context, which conditions their educational experience and the possibility of incorporating new knowledge, study dynamics, communication, and learning, as well as strengthening and building social and affective ties.

It has been verified that the desire to learn in these individuals is manifested as a necessity and as a means to bring about personal changes. This indicates that there is an intrinsic desire to continue developing in a comprehensive sense: that learning is not directed towards specific know-how but towards a more global dimension, contemplating intrapersonal and interpersonal aspects.

KEYWORDS: educability, elder people, lifelong learning.

INTRODUCCIÓN: DIMENSIÓN EDUCATIVA EN LA VEJEZ

Históricamente la educación se ha destinado a las generaciones más jóvenes de las comunidades por parte de sus antecesores. Las primeras herramientas de enseñanza pueden encontrarse en el ser humano primitivo, relacionadas a la supervivencia, la caza y la pesca, la recolección de otro tipo de alimentos y la construcción de sus hogares. Las generaciones adultas preparaban a las más jóvenes para la vida, como lo hace cualquier otro animal. Un poco más adelante en el tiempo, en la antigua Grecia, por ejemplo, la educación cumplió un rol fundamental en la preparación de algunos jóvenes privilegiados para cumplir funciones de liderazgo en las tareas del Estado y la sociedad. También efectuó un papel protagónico en la transmisión de los valores religiosos hacia las generaciones más jóvenes en varios momentos de la historia de la humanidad.

La idea de que la educación se encuentra solamente dirigida a los más jóvenes se ha sostenido en el tiempo e incluso está plasmada en los primeros desarrollos teóricos de la didáctica —*Didáctica Magna* de Comenio en el año 1657— y la pedagogía. Herbart —considerado el padre de la pedagogía— planteó en gran parte de su obra que la educación tiene una sola dirección y es hacia los niños, así como Durkheim (1911) también planteó que las generaciones adultas son las que educan a las más jóvenes. En épocas mucho más cercanas a nuestros días, Hannah Arendt (1993) menciona que las personas adultas, a través de la educación, son las encargadas de brindar herramientas a los más jóvenes para que se incorporen de la mejor manera al mundo. Dados los cambios sociodemográficos que se hacen cada vez más visibles en nuestras sociedades, cabe preguntarse: ¿cómo se integran las personas mayores, de acuerdo a esa tradición histórica que aún se hace presente, al nuevo mundo que las generaciones más jóvenes van resignificando y reconstruyendo con gran vertiginosidad?, ¿qué sucede con las personas de avanzada edad que son jubiladas a la fuerza y desafiadas de su vida social y laboral?, ¿cómo opera el conjunto social para apoyarse y brindarse herramientas en el proceso de envejecimiento?, ¿qué papel cumple —o podría cumplir— la educación para que las personas mayores continúen participando activamente en la sociedad?

De suma importancia y necesidad han sido los aportes de los grandes teóricos de la educación con respecto a la formación de los niños, sin embargo, el mundo ha cambiado y es necesario continuar abriendo el espectro de posibilidades y destinatarios, no solo en el plano práctico, sino también en el plano teórico. Esto va dirigido, sobre todo, a la concepción sumamente escolarizada de la educación que se sostiene en la formación en educación en el país. La herencia positivista denota la existencia de una edad privilegiada para el estudio, otra para la acción laboral y otra para la jubilación (Machado y Reyes, 2017). Esta visión de la educación es limitada y supone que —entre otros grupos etarios— las personas mayores queden por fuera del campo educativo en varios aspectos.

Sin embargo, existe un cambio fundamental a partir de la celebración de la primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA) en Elsinore, Dinamarca en 1949. Según Moacir Gadotti (2013), en esta instancia se plantea a la educación de adultos vinculada a la educación moral y por fuera de la escuela. En la II CONFINTEA, celebrada en Montreal, se alcanza el concepto de educación permanente —posición teórica que se adopta en este trabajo— que entiende que el ser humano puede estar vinculado a situaciones de aprendizaje toda su vida, “pues el término educación permanente incluye: primero, que la persona es educable independientemente de su edad y, segundo, el reconocimiento de todas las posibilidades educativas que ofrece la vida en los diversos espacios de la sociedad” (Machado y Reyes, 2017, p. 293).

En suma con lo anterior, en el año 1982 se llevó a cabo en la ciudad de Viena la I Asamblea Mundial del Envejecimiento. Fue la primera vez que se reconoció la dimensión educativa en la

vejez y la importancia del desarrollo en la educación para obtener una mejor calidad de vida (Bermejo, 2010). Se plantearon allí tres elementos fundamentales para la acción educativa con personas mayores: generar medidas preventivas para la preparación anterior a la jubilación, mejorar la situación de las personas jubiladas a través de la acción cultural y social y educar a la sociedad en relación a la situación de las personas mayores. En sintonía con esto, líneas teóricas como la Andragogía, Geragogía, Gerogogía y Gerontología educativa han salido a la luz con mayor intensidad, aportando algunas perspectivas y líneas de acción con respecto a la educación de las personas mayores.

El término *Andragogía* aparece por primera vez en un tratado de filosofía del maestro alemán Alexandre Kapp, en el año 1833. Según comenta Sánchez (2015), Kapp describe la necesidad de aprender durante toda la vida, haciendo énfasis en que la autorreflexión y la educación del carácter son el principal valor de la vida humana. Kapp no realiza ninguna teoría andragógica, aunque sí la justifica como una necesidad práctica de la educación de adultos. A estas ideas se opuso Herbart, quien proponía que el proceso de educación y el aprendizaje guiado solo podía ser aplicado a la persona joven.

Por su parte, Bermejo (2010) reseña brevemente la aparición en el tiempo de diferentes denominaciones para referirse a la educación de las personas mayores. *Andragogía de la tercera edad* por De Crow 1974, *Gerontología educativa* o educacional por Peterson 1976 —este término ha ganado auge en los años setenta bajo la denominación de *educational gerontology* en Estados Unidos—, *Gerontagogía* por Lessa 1978 y Glendenning 1985, *Geragogía* por Hartford 1978 y *Gerontopedagogía* empleado por Paradis 1983.

Cabe subrayar en el contexto latinoamericano el trabajo de Claudio Urbano y José Yuni, destacándose su publicación *Educación de Adultos Mayores. Teoría, investigación e intervenciones* (2005) en conjunto con Liliana Tarditi. Tal y como su título lo manifiesta, no solo se abordan aspectos conceptuales y filosóficos de la educación con personas mayores, sino que también se ofrecen insumos metodológicos provenientes de la propia práctica.

En esta línea, la idea principal de este trabajo es colaborar en la construcción teórica de una rama de la educación que aún es joven en comparación con la visión escolar y la formación para el trabajo. Para ello, resulta valioso observar prácticas educativas en las que participan personas mayores, así como dialogar con ellas en relación a sus experiencias, necesidades y deseos para brindar una educación de calidad, cuidada y adaptada a sus anhelos de aprendizaje. También, para luchar por la visibilidad de este campo en las políticas educativas, en los programas de envejecimiento y en la sociedad en su conjunto.

CONTEXTO DE ESTUDIO: PRESENTACIÓN DE UNI 3 Y EL TALLER

UNI 3 se define como una universidad abierta de educación no formal para personas mayores. Tiene sus orígenes en Montevideo en la década de los ochenta y toma como modelo el desarrollado por Pierre Velas en la Université des Sciences Sociales de Toulouse y más particularmente el de UNI3 Université des seniors de Ginebra.

Desde sus inicios estuvo centrada en los principios que rigen a toda la educación pública del Uruguay y se la consideró, laica, gratuita y universal. La maestra y licenciada Alondra Bayley tomó la iniciativa de crear esta institución adoptando como referencia el concepto de universidad abierta para la tercera edad que se venía gestando en Europa desde los años setenta. Con un número pequeño de participantes —menos de diez en ese entonces— y algunos pocos docentes afines a la causa, se fundó el 22 de abril de 1983 UNI 3 Montevideo.

Alondra Bayley, maestra comprometida con la educación pública del Uruguay, intentó mantener su concepción e ideales de gratuidad y universalización de la educación. Estos aspectos hacen a

una noción de educación en igualdad de oportunidades y posibilidades de aprendizaje, en este caso, para las personas comprendidas en una franja etaria que, al menos en este país, no era —y no es— considerada dentro del sistema educativo como sujeto privilegiado de aprendizaje.

UNI 3 Montevideo se sirve de la metodología de la animación sociocultural como herramienta de trabajo. Quienes toman el lugar de facilitadores de los talleres son denominados, por parte del marco institucional, con el término *animadores socioculturales*.

El taller en el que se realizó el trabajo de campo, denominado *Filosofía para la vida: aportes de oriente y occidente*, fue de carácter anual y concentró sus actividades en una hora semanal. Treinta fueron las personas inscriptas y catorce mantuvieron su participación con regularidad en el primer semestre de las actividades. Vale aclarar que el trabajo de campo estuvo mediado por la virtualidad, se realizó en la primera parte de 2021.

BASES TEÓRICAS: EDUCABILIDAD

Abordar la investigación desde la educabilidad es lo particularmente novedoso de este trabajo, así como una de sus complejidades inherentes. Ya que, al menos hasta donde se ha podido indagar, no se ha conseguido localizar teoría educativa que aborde este concepto para aludir a los procesos educativos de las personas mayores.

Esta extrapolación de conceptos implica ciertas complejidades, por cuestiones evidentes, referidas a lo que genera la propia acción de aplicar un concepto que no se ha trabajado en este campo, tomando recursos de indagaciones provenientes del estudio con otros grupos etarios. Sin embargo, y a pesar de ello, se toma esta dificultad como una oportunidad de estudio y exploración, interpretando que, en la vejez, los procesos de aprendizaje pueden responder a las particularidades evolutivas al igual que en otras etapas de la vida. Entender estos procesos a través de la propia narrativa de las personas mayores, como se mencionó anteriormente, resulta crucial para intervenir de manera asertiva en una rama educativa incipiente.

A partir del diálogo con los aportes de Baquero (2001) en *La educabilidad bajo sospecha*, Toscano (2006) plantea tres maneras de tratar la problemática de la educabilidad. En primera instancia se hace referencia a una concepción clásica, la cual se ancla en las capacidades individuales de los sujetos para ser educados. En este sentido, la educabilidad sería un atributo personal que portaría cada persona, privilegiando enfáticamente los aspectos del desarrollo intelectual. Además, estos dotes individuales estarían dados en los sujetos como una condición previa y natural proyectando una expresión medible y comparable a través, por ejemplo, del coeficiente intelectual (CI) o de edades mentales (Toscano, 2006). Según la autora, esta visión clásica se apoya en la idea de déficit para dar explicación a las dificultades de aprendizaje y se relaciona directamente con una concepción unilineal del desarrollo y del proceso evolutivo de los individuos elaborado por la psicología evolutiva.

En una segunda instancia, la autora hace referencia a una pequeña ampliación del concepto integrando elementos contextuales. La idea de educabilidad se comprende como un resultado esperado de un proceso de socialización. Se trata aquí también de un atributo personal adquirido a partir de la experiencia y participación en diferentes espacios sociales. Si bien es claro que es necesario un mínimo de bienestar social para que el proceso educativo pueda desarrollarse de manera favorable para la persona que lo transita, visto de este modo, recae nuevamente la posibilidad o no de aprendizaje en la persona, ya que el déficit en ciertas condiciones sociales se expresa en competencias individuales y preexistentes.

En una tercera instancia, Toscano (2006) presenta a la educabilidad como una consecuencia del relacionamiento entre las personas y un contexto educativo. Por lo tanto, la educabilidad se presenta como efecto de la interacción de los sujetos —dadas sus diferentes identidades sociales

y culturales— con las condiciones concretas de la actividad educativa en un contexto determinado, en este caso, una institución educativa.

Según la autora las dos primeras concepciones no integran al contexto educativo como un elemento inherente para comprender la educabilidad, sino que se lo toma como un elemento neutral que puede acompañar o no las condiciones preexistentes de cada individuo. En este sentido, el aprendizaje no queda restringido a una posesión individual, sino que está dado a partir de una relación entre personas, donde la información necesaria para la participación de todos los integrantes se hace accesible (McDermott, 2001). Este aspecto se vincula con el concepto vigostkiano de *zona de desarrollo próximo*, donde el aprendizaje surge a partir de una situación que permite el encuentro entre personas, cada una con sus características singulares. De allí pueden surgir cambios y efectos comprobables de la situación que, naturalmente, generen también transformaciones en los sujetos involucrados. Sobre esta perspectiva, plantea Baquero (2001) en palabras de Toscano (2006): “la educabilidad se piensa como la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos particulares en situaciones definidas” (p. 160). Así, la educabilidad no es atributo particular de las personas sino de las situaciones que comparten.

De manera similar Dillón *et al.* (2018) plantean que la educabilidad es una construcción social que genera ciertos estándares relacionados a cómo encarar el aprendizaje. Proponen que la educabilidad no alude solamente a las cualidades del individuo, sino que, apoyándose en los planteos de López y Tedesco (2002), argumentan que la educabilidad es un concepto relacional que contempla dos variables. Por una parte, las capacidades, intereses y aptitudes del individuo, o sea lo que trae a través de su experiencia y, por otra parte, lo que se espera de él o lo que se le exige socialmente y cognitivamente en un contexto determinado.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Se planteó un estudio exploratorio de corte cualitativo que ha tomado insumos de la producción etnográfica como recurso y herramienta metodológica de investigación. Se sostiene que la subjetividad es parte activa en la construcción de conocimiento y que los datos construidos son una manera de interpretar lo que las personas perciben de sí mismas sumado a un análisis interpretativo de las interacciones que se producen en el campo (Guber, 2005 y Geertz, 1996).

Tomando en cuenta estas consideraciones, se seleccionaron y emplearon tres técnicas de producción de datos con la intención de obtener una mirada lo más amplia posible, poniendo a dialogar la mayor cantidad de voces. Observación participante, un pequeño cuestionario/encuesta a las participantes del taller y entrevistas a la animadora sociocultural y al presidente de UNI 3 son las técnicas de producción de datos escogidas.

Mediante la observación participante se realizó un registro detallado de la relación que mantuvieron las personas que asisten al taller con las pautas de trabajo y los contenidos. También, de las interacciones con la animadora sociocultural, la institución, el investigador y entre sí mismas como grupo. Se eligió esta modalidad de trabajo procurando establecer un relacionamiento cercano con el contexto.

La idea principal fue producir información a través de la participación en actividades propuestas en el taller y conversaciones informales en el transcurso del trabajo de campo. La observación transcurrió a lo largo de todo el primer semestre del año 2021, con el propósito de dar tiempo suficiente a cada etapa del proceso. Concretamente se ha participado en doce encuentros en total a través de la plataforma *Zoom*.

Por su parte, la encuesta se ha entendido como una conversación con características específicas que produce información a partir de la respuesta a formulaciones de preguntas establecidas

previamente (López y Facelli, 2015). De esta forma, la encuesta se visualiza como un instrumento de producción de información dialógica que tuvo como finalidad conocer aspectos de las condiciones de educabilidad de las participantes del taller. Entre ellas: su realidad socioeconómica, los apoyos que reciben de su contexto y de parte de UNI 3 para cursar el taller, así como sus intereses, motivaciones y expectativas.

Por último, intercambios personales con la animadora sociocultural, con la administración de UNI 3 y con algunas de las participantes, sumado a las interacciones que se han generado en el propio taller y en el grupo de *WhatsApp*, fueron insumos potentes para diseñar las entrevistas que se mantuvieron con la animadora sociocultural y el presidente de UNI 3, posteriormente. Los temas a tratar en estas entrevistas se relacionaron al modo de organización de UNI 3, los requisitos de ingreso —tanto para animadores socioculturales como para participantes— y los sentidos y significados que estas personas construyen y ubican en relación a la educación y educabilidad de las personas mayores. Se mantuvo apertura a que otros interrogantes o temas de diálogo surgieran en el momento de la entrevista, brindando, en términos de Guber (2005), una perspectiva más amplia y sincera del universo de los informantes.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Se definió a la educabilidad como un proceso relacional que involucra dos variables. Por un lado, comprende lo que se espera de un individuo y lo que se le brinda en un contexto socioeducativo determinado y, por el otro, lo que la persona trae desde su propia experiencia, tiene, quiere y potencia —o no— en el acto educativo, dependiendo de las condiciones y posibilidades de educabilidad.

Siguiendo esta línea y considerando la particularidad de la educación con personas mayores, el trabajo aborda el estudio de dos categorías de análisis. Una, poniendo el foco de observación en las condiciones de educabilidad, con el objetivo de comprender cuestiones referidas a las características y recursos de las personas integrantes del taller y a lo que se espera de ellas como participantes de un proceso educativo. La otra, focalizando específicamente en las habilidades de educabilidad que presentan las personas mayores, divididas para su análisis en habilidades sociales y habilidades cognitivas.

Considerando los aportes de López y Tedesco (2002), se define por condiciones de educabilidad al conjunto de recursos a los que accede una persona mayor para formar parte exitosamente de una práctica educativa. Por una parte, están los recursos a los que accede la persona a través de su experiencia de vida y, por la otra, los recursos que se le brinda, en este caso, desde UNI 3 y, más precisamente, desde el taller *Filosofía para la vida: aportes de oriente y occidente*. Nos referimos que participar exitosamente de una práctica educativa bajo estas circunstancias, implica que la persona se sienta parte de ese espacio, quiera estar allí porque lo que sucede le conmueve y aporta a su calidad de vida.

Por su parte, las habilidades para la educabilidad contemplan las habilidades sociales y afectivas y las habilidades intelectuales o cognitivas. Por habilidades sociales se entiende a las “conductas aprendidas mediante las cuáles expresamos ideas, sentimientos, opiniones, afecto, mantenemos o mejoramos nuestra relación con los demás y resolvemos y reforzamos una situación social” (León, 2009, p. 67). Por habilidades cognitivas o intelectuales se entienden aquellos procesos y capacidades necesarias en el ser humano para llevar a cabo una tarea. Además, estas habilidades son facilitadoras del conocimiento ya que se encargan de adquirirlo y retomarlo para ser utilizado posteriormente (Ramos *et al.*, 2010).

Las categorías escogidas para el análisis se presentan fraccionadas en subcategorías o indicadores, que permitieron ordenar la observación y producción de datos para intentar dar respuesta al objetivo medular del trabajo.

La sección izquierda del Cuadro N° 1 contiene variables que aportaron información descriptiva acerca de las características de las personas participantes del taller. Se buscó a través de esta información conocer una porción del universo de estas personas, considerando que estas referencias permiten observar, analizar e interpretar con mayor número de herramientas la interacción en el taller. Por otro lado, la sección central del cuadro contiene variables referidas a lo que ya se ha mencionado como la primera parte relacional del concepto de educabilidad que se tomó para esta investigación, o sea, lo que se espera de las participantes mayores en el contexto socioeducativo que se tomó como foco de estudio. En este sentido, a través de los indicadores construidos se producen datos acerca del perfil de participante planteado por la animadora sociocultural. Se intentará descifrar a partir de ello, qué lugar y qué condiciones para la educabilidad se les está brindando a las personas mayores en este contexto. En la sección derecha se describe, interpreta y analiza el aporte institucional de UNI 3 como pilar ineludible en la construcción de las condiciones de educabilidad de las personas participantes, en general, y de las participantes del taller en particular.

A continuación, se presenta el Cuadro N° 1 con categorías de análisis:

Cuadro N° 1

Condiciones de educabilidad		
<i>Perfil de los participantes</i>	<i>Perfil de estudiante planteado por la ASC</i>	<i>Perfil de estudiante planteado por UNI 3</i>
Edad	Objetivo del curso	Objetivo político-social de la institución
Género	Contenidos	Objetivo educativo de la institución
Nivel de educación formal	Evaluación (qué y cómo)	Gestión de la institución
Actividad laboral	Expectativas del docente con respecto a los estudiantes	Modalidad de trabajo
Condición socioeconómica	Razones por las que elige dictar el curso	Requisitos para ASC
Razones por las que elige el curso		Requisitos y posibilidades de ingreso para estudiantes
		Cantidad y tipos de talleres

Fuente: creación propia.

El Cuadro N° 2 refiere a la segunda parte relacional del concepto de educabilidad que se maneja para este trabajo. En tal sentido, los datos construidos a partir de la observación en relación al segundo cuadro permitieron visualizar, analizar y entender cuáles son las habilidades sociales y cognitivas que muestran las participantes del taller en relación a los desafíos que el curso y el grupo les presenta.

A continuación, se presenta el Cuadro N° 2 con categorías de análisis:

Cuadro N° 2

Habilidades de educabilidad	
<i>Habilidades intelectuales/cognitivas</i>	<i>Habilidades sociales/interpersonales</i>
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	Capacidad crítica y autocrítica
Habilidad para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
Habilidad para trabajar de forma autónoma	Capacidad de trabajo en equipo
Capacidad de aplicar conocimientos de forma práctica	Habilidades interpersonales/vinculares
Capacidad creativa	Compromiso ético-social
Capacidad para hacer dialogar los contenidos del curso con su propia experiencia	

Fuente: creación propia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de las once encuestas que se han recibido, se sabe que el promedio de edad de las participantes rondaba los 69,5 años y que la persona con mayor edad que ha respondido a la encuesta tenía ochenta y cuatro años. También se ha podido verificar que muchas de estas mujeres viven en barrios relativamente cercanos a las instalaciones de UNI 3.

Además, haciendo referencia a información verificable, se puede detallar que todas las personas inscritas al taller han sido mujeres. Al parecer esto es característico en la institución; Andrés Pereira, presidente de UNI3 Montevideo, aseguró que más del noventa por ciento de las personas que asisten a UNI 3 son mujeres, sobre lo que plantea la siguiente hipótesis:

Al hombre le cuesta mucho ese tipo de ductilidad en la recomposición de sus vínculos. Por eso, si tú vas a UNI 3 te encuentras que el noventa y pico por ciento largo de participantes son mujeres, no hombres. Porque, aparte, los hombres son muy temerosos y vergonzosos, por lo cual, les cuesta mucho (Entrevista 1/6/2021).

Cuando se toca esta temática en la entrevista con Rosabel Etcheverry —animadora sociocultural— y se le pregunta acerca de la población que asiste al taller que facilita responde:

En realidad, no me llama tanto la atención que sean mujeres porque yo hace mucho que vengo dictando talleres que tienen la línea del autoconocimiento y la mayoría siempre son mujeres. (entrevista 16/6/2021).

En relación al autoconocimiento que las participantes del taller traen cuando se les pregunta acerca de la elección del curso:

Espero adquirir herramientas para el autoconocimiento y desarrollo personal (encuesta, p9¹);

Para tratar de remover mis matrices de aprendizaje, profundizando en mi mundo interno no siempre dispuesto a ser redescubierto (encuesta, p3);

Este curso me ayuda a encarar las etapas de la vida y creo que, ya como el nombre lo dice, ayuda a encontrarse uno mismo (encuesta, p6);

Filosofía para la vida es un encuentro que me interpela mi esencia (encuesta, p5).

Es un asunto a destacar y que invita a cuestionarse. Camacho (2004), acerca de la demografía uruguaya, sostiene que la esperanza de vida en las mujeres es bastante superior a la de los hombres: ¿Podría tener algún vínculo este dato con el hecho fáctico de que sean en su amplia mayoría mujeres quienes asisten a UNI 3? Según la experiencia de la animadora sociocultural en su vínculo con las palabras de las participantes: ¿por qué serían las mujeres quienes están más interesadas en búsquedas de autoconocimiento? ¿qué lugar tiene la hipótesis del presidente en relación a la dificultad de los hombres para entablar nuevas relaciones y vínculos afectivos en relación a que participen de actividades en UNI 3? ¿se podría proponer desde la institución otro tipo de actividades que inviten a la participación de hombres mayores? ¿qué hacen los hombres mayores? ¿qué intereses y necesidades tienen? ¿quieren aprender?

Otro de los datos que particularmente llamó la atención al ir recibiendo las encuestas se relaciona al nivel educativo alcanzado por las participantes. Diez de ellas presentan estudios terciarios, mientras que una tiene secundaria completa y variedad de cursos relacionados a su vida laboral. Algunas cuentan con formación en docencia, otras en ciencias sociales, varias en marketing y administración, una de ellas es auxiliar contable y otra veterinaria. Además, cinco participantes manifiestan tener estudios en idiomas.

Hasta aquí, en los términos en los que se ha definido para este estudio, se puede decir que las condiciones para la educabilidad que presentan las participantes desde su formación personal y desde su contexto son muy favorables. Por un lado, porque son personas acostumbradas a transitar instancias de aprendizaje relacionadas a un contexto de clase que les facilita, primero acercarse a la institución por ser un espacio, en algunos aspectos, conocido y, segundo sostener la dinámica y el intercambio generado en el salón con mayor facilidad. Si bien muchas experiencias de la vida generan instancias de aprendizaje, los códigos que se manejan en un centro educativo —ya sea formal o no formal— son diferentes a los que se construyen y aplican en un trabajo, en un club social, en la plaza, en la rambla o en el hogar. Conocer o no de antemano estos códigos podría facilitar o limitar el acercamiento a una institución educativa en primera instancia.

Por otro lado, todas las personas encuestadas expresan recibir mucho apoyo de la familia para continuar vinculándose con instituciones educativas. El factor del acompañamiento resulta clave y, muchas veces, condicionante en cualquier proceso y en cualquier etapa de la vida. Es por esto que se puede continuar sosteniendo que las participantes del taller *Filosofía para la vida: aportes de oriente y occidente* presentan condiciones muy favorables para desarrollar sus potencialidades de aprendizaje, sociales y afectivas, en el marco del taller que participan.

Se ha constatado, a partir de la participación en el taller, que el grupo es muy activo, que con el pasar de los encuentros fue tomando confianza en la participación e intercambio y que se han tejido redes de comunicación que han sobrepasado los límites de la hora semanal destinada al taller. Un ejemplo concreto se manifiesta en la creación de un grupo de *WhatsApp* donde se han observado conversaciones sobre pareceres en relación a lo trabajado en clase, intercambios de información sobre conceptos mencionados e incluso divulgación de eventos culturales y académicos.

En relación a esto, se ha visualizado que una de las participantes ha grabado el audio de todos los encuentros para luego compartirlo por *Drive*. De este modo, quienes, por alguna razón, no pudieron ingresar al *Zoom* en el horario pautado han tenido la oportunidad de escuchar la clase grabada.

A partir del seguimiento en el grupo de *WhatsApp* se ha verificado que las participantes utilizan este medio y que además se sienten muy agradecidas por el esfuerzo de su compañera.

Al respecto mencionan:

muchas gracias por tu aporte y tu buena voluntad para pasar la clase. Yo no he podido aún participar por *zoom* y me resulta invalorable (comunicación por *WhatsApp*, p3);

gracias por tu aporte, la verdad que es una muy buena herramienta. Que equipo amoroso que tenemos (comunicación por *WhatsApp*, p10);

que hermoso encontrar la grabación de este encuentro (comunicación por *WhatsApp*, p8);

¡muy bueno que puedas compartir las clases del día! ¡¡Muchas gracias!! (comunicación por *WhatsApp*, p11);

más que gracias por tu envío, hoy no pude estar con ustedes. Lo disfrutaré en un ratito (comunicación por *WhatsApp*, p7).

Este hecho pone de manifiesto algunas de las categorías construidas para el estudio de la educabilidad de las participantes del taller, sobre todo aquellas que tienen relación con las habilidades para la educabilidad y, más precisamente, con las habilidades sociales y afectivas. También se manifiesta el componente ético, en relación al curso y a sus compañeras, por parte de la participante que se toma el trabajo de grabar cada uno de los encuentros, así como su capacidad de trabajar de forma autónoma con la tecnología que necesita para ese emprendimiento.

A partir de esto, también se han observado intercambios acerca de cómo utilizar la herramienta *Drive* para acceder a las clases grabadas, lo que ha permitido evidenciar la capacidad y habilidad para vincularse mediante un trabajo grupal ordenado dando explicación sobre la utilización de la herramienta y dependiendo de los dispositivos tecnológicos de cada una de las participantes. En instancias del taller se ha comprobado que la herramienta ha sido utilizada en varias oportunidades, lo que permite sostener que se ha generado un aprendizaje en relación al uso del instrumento tecnológico. Esto detenta habilidad por parte de esas participantes de trabajar de forma autónoma y su capacidad para aplicar sus nuevos conocimientos en forma práctica.

Sin entrar aún en los contenidos concretos del taller, se visualiza cómo desde la comunicación y solidaridad de una de las participantes, en un escenario complejo mediado por la virtualidad, surgen varios componentes que expresan procesos de aprendizaje que se ven reflejados en la práctica a través del manejo de un dispositivo concreto.

Con respecto a la modalidad del taller, una administradora de la institución abre la sesión de *Zoom* quince minutos antes de comenzar el taller. Al no contar con el espacio físico para el típico “intercambio de pasillo” en las intermediaciones de UNI 3, este espacio virtual unos minutos antes de dar comienzo a las actividades formales, resulta crucial como lugar para la sociabilidad y complicidad entre las participantes. Este es uno de los puntales fundamentales que aporta la institución para que la praxis educativa tome carácter de práctica social, tema considerado indispensable para la educabilidad de las personas mayores en el marco de este trabajo (Núñez, 1999 y Cerdá y Orte, 2007).

Además, los temas que se van tratando en el marco del taller siempre se van hilvanando con inquietudes que las participantes van manifestando, lo que intensifica la motivación. Un ejemplo concreto de ello se da al inicio del taller: las participantes han pedido a la animadora iniciar las clases con una meditación guiada, ya que esto les permite enfocarse y ponerse en situación de aprendizaje.

De esta forma, se brinda un ambiente de comodidad que permite a estas personas acceder desde el deseo de participación, componente importante al pensar lo educativo con personas mayores y que la misma animadora sociocultural menciona: “es el adulto el que elige el taller y entonces ya hay una motivación intrínseca” (Entrevista 16/6/2021). Bermejo (2012) rescata este componente

del deseo en su desarrollo teórico sobre la gerontología educativa y plantea que “los programas socioeducativos deberán combinar armoniosamente deseos y preferencias de sus protagonistas” (p. 30).

Pensar desde el interés y la motivación y no solamente desde la falta o la necesidad, cuestión que suele aparecer al pensar intervenciones sociales con personas mayores, coloca la posibilidad de una conducta activa frente al desarrollo de la práctica educativa y de un potencial aprendizaje en el marco de las actividades que se desarrollan en el taller.

Es en este sentido que la dinámica de la meditación guiada se vuelve un objetivo del curso, enraizado en una propuesta activa de las participantes, lo cual demuestra habilidades interpersonales y vinculares para manifestar sus intereses y necesidades entre sí y con la animadora, mientras se constituyen como *sujetos de la educación*. Este concepto proviene de la pedagogía social y sugiere que para que una persona se constituya como sujeto de la educación no alcanza con que participe de una actividad educativa, sino que es necesario que consienta estar allí participando (García Molina, 2003 y Núñez, 1999).

Por último, de las once personas encuestadas, en un ítem en el cual podían elegir varias posibilidades, nueve indicaron que les interesa aprender cosas nuevas, ocho manifestaron que continúan vinculadas a situaciones de aprendizaje para mantenerse activas, seis señalaron tener interés en conocer personas nuevas, seis comunicaron la inquietud particular por profundizar en conocimientos sobre la temática del curso, tres expusieron que les gusta tener tarea para la semana y solo una persona indicó que elige asistir a UNI 3 ya que no tuvo la oportunidad de estudiar sobre algunas temáticas en la juventud. Esa persona justamente es la única que no presenta estudios terciarios.

En resumen, la educabilidad de las personas mayores en este caso se entiende en relación a un contexto general que se le manifiesta favorable por factores como: contar con apoyo familiar, disponer de herramientas construidas a partir de la participación en contextos educativos, la búsqueda de la mejora personal y el autoconocimiento y el rompimiento con estereotipos que segregan a las vejez de entornos expresamente educativos como UNI 3. Dadas las condiciones brindadas por la institución, la animadora sociocultural y el contexto de las participantes —o sea una situación definida— en relación a las habilidades sociales y cognitivas demostradas —o sea sujetos particulares en una situación compartida—, queda de manifiesto que la viabilidad del proceso educativo con personas mayores se hace manifiesta y, por lo tanto, la educación y educabilidad es factible.

REFLEXIONES FINALES

El propósito general que orientó este trabajo fue interpretar y analizar la dimensión de educabilidad de las personas mayores participantes del taller *Filosofía para la vida: aportes de oriente y occidente*.

Uno de los ejes centrales de la investigación fue comprender los procesos de aprendizaje que podrían suceder en el ámbito del taller como una mirada focalizada que permita arribar a conclusiones acerca de la educabilidad, en relación con otros componentes que podrían favorecerla o limitarla, como por ejemplo: el apoyo de la institución, el apoyo del círculo social más cercano, la formación previa, etc. En este sentido, esta producción ha permitido acercarse desde la investigación educativa, haciendo foco específico en los procesos de aprendizaje, a una población que hasta el momento no ha sido tenida en cuenta en estudios de estas características en Uruguay. Además, se ha enfocado el estudio incorporando una dimensión novedosa para el campo, pudiendo dar cabida a uno de los objetivos paralelos y más generales de la investigación,

dirigido a incorporar al debate teórico de la educación, insumos para pensar lo educativo en relación a las personas mayores desde el enfoque conceptual de la educabilidad.

De acuerdo a la definición de educabilidad que se construyó a partir de los aportes teóricos trabajados, en relación con los datos construidos por vía de la participación en el campo, se ha arribado a la conclusión de que las personas participantes del taller aprenden y construyen de manera conjunta herramientas para promover y potenciar el aprendizaje grupal, en virtud de intercambios y dispositivos que surgen de sus propios intereses de aprendizaje.

En este sentido, de acuerdo a la propia narrativa de las personas mayores participantes del taller y algunos aspectos de su contexto, se pueden destacar ciertos componentes clave que facilitan y promueven la educabilidad. Aspectos tales como: el género, el desarrollo personal, mantenerse en actividad, aprender cosas novedosas, sociabilizar y conocer personas nuevas aparecen como un motor primario de aprendizaje. A lo que se le suman algunos aspectos contextuales, tales como: la educación previa, el apoyo de la familia, el apoyo de la institución y la capacidad de la animadora sociocultural por tomar los intereses y necesidades de las participantes. A su vez, la buena disposición para el trabajo en equipo y la posibilidad de sentirse parte de la construcción y participación en un contexto social de aprendizaje que aporta sentido al proyecto vital, resulta ser un aspecto clave para mantener la motivación, participar a través del deseo y construir aprendizajes.

Si bien estos datos no pueden ser generalizables ya que se ha trabajado con una muestra pequeña, significan una información importante para enriquecer el concepto de educabilidad, continuar pensando y contrastando estos aportes con otras realidades.

En este sentido, se puede entender a la educabilidad en relación a las personas mayores, como un conjunto de procesos de aprendizaje que se enraízan en componentes individuales de cada sujeto en una vinculación profunda y deseada con un contexto social de aprendizaje, que le aporta sentido a su proyecto vital a través de la incorporación de nuevos conocimientos, dinámicas de aprendizaje y comunicación y construcción de lazos sociales y afectivos. Además, estos componentes están en estrecha conexión con elementos socioculturales, contextuales y económicos que pueden potenciar o limitar esa posibilidad.

A su vez, la posición o perspectiva de UNI 3 desde la educación no formal y la animación sociocultural, parece pertinente y facilitadora de la educabilidad. La flexibilidad para las inscripciones y asistencia, la gran gama de talleres ofrecidos, la no obligatoriedad de instancias evaluativas, la ausencia de certificados y la motivación a la participación, propone un clima ameno donde las personas se sienten contenidas y participando desde un lugar de comodidad y elección libre.

Aunque de manera breve, también se ha hecho mención a la categoría de *sujeto de la educación*. Este concepto, proveniente de la pedagogía social tampoco ha sido utilizado para referirse a la educación de las personas mayores. Pensar desde esta perspectiva permite entender a la persona mayor en un proceso de humanización que aún no ha acabado y donde la educación viene a cumplir un rol fundamental para ese proceso. Además, pensar desde esta categoría teórica posibilita comprender a la persona mayor como pieza fundamental y activa de su propio proceso de aprendizaje y permite, además, pensar y diseñar actividades educativas para esta población a partir de sus propios intereses y no desde la imposición.

Si bien a partir de la experiencia que se ha compartido en este taller se puede argumentar que existe posibilidad de aprendizaje en las personas mayores, que hay deseos de aprender, de compartir experiencias con otras personas y que existe motivación a mantenerse en actividad, aun así, quedan infinitas dudas a las cuales no se ha podido ofrecer respuestas a partir de esta indagación, ya que sería incurrir en reflexiones que no pueden ser generalizables. Una de los grandes interrogantes

que surgen y que quedará pendiente para una futura investigación de mayor alcance, refiere al significado que adquiere *lo educativo* cuando se habla de procesos de aprendizaje de las personas mayores. Sería interesante rescatar testimonios de personas mayores en este sentido, tanto de aquellas que acuden a instancias educativas como de aquellas que no. También sería interesante conversar acerca de estos aspectos con otros animadores socioculturales y dirigentes de otras UNI 3 del Uruguay, así como también con personas que ocupan cargos importantes en lo que respecta a la educación en el país. Sería pertinente cuestionarse y conocer qué lugar ocupa la educación con respecto a las personas mayores en la reflexión de las personas que construyen y orientan las políticas educativas de Uruguay y el porqué de la casi nula incorporación de emprendimientos educativos para este colectivo por parte del Estado.

Solo a partir de la reflexión y del acercamiento a la temática es que se puede tomar verdadera dimensión de la implicancia que la educación puede tener en la calidad de vida y el desarrollo personal y educativo de las personas comprendidas en este rango etario. Además, de esta forma es que se puede construir una noción de educabilidad que tenga verdadera relación con las particularidades de la vejez, que permita construir y diseñar programas educativos específicos para esta población y también construir y diseñar programas de formación para trabajadores de la educación, que deseen obtener y construir herramientas para el trabajo en este campo.

Las reflexiones en torno a la educabilidad se han desarrollado a partir de la experiencia en un contexto con personas mayores que no presentan deterioros significativos que puedan condicionar su posibilidad de aprendizaje. Por lo tanto, entendiendo que no existe una sola forma de transitar la vejez y que en ese tránsito pueden aparecer algunos factores que pueden complejizar esa posibilidad, queda pendiente abordar algunas particularidades referidas a personas con demencias, dificultades motrices, institucionalización, pobreza y varios etcéteras.

También resulta pertinente mencionar que, dentro del alcance de esta investigación, no se abordó la cuestión del género en el aprendizaje y la participación educativa de las personas mayores. Si bien se establecieron algunas interrogantes al observar que más del noventa por ciento de las participantes de UNI 3 son mujeres, quedará pendiente para una futura investigación analizar los porqués de esta situación.

Como última reflexión se dirá que se entiende que, con las características demográficas que Uruguay detenta y proyecta, la educación toma carácter de primera necesidad para esta población, que constituye un grupo social en crecimiento constante y cuya importancia reclama con urgencia su atención, asesoramiento, planificación e investigación. Esta necesidad surge no solo como medio y oportunidad para incentivar y acompañar a las personas mayores a construir nuevos significados, horizontes, metas y objetivos en esta etapa de la vida, sino también para sensibilizar y preparar a toda la sociedad acerca de la importancia de la educación en cada etapa de la vida, de las particularidades del envejecimiento y la vejez, y de la relevancia de construir un ámbito fértil y cuidado, para que las personas puedan disfrutar y participar dentro del conjunto social a lo largo de toda la vida.

NOTAS

1 Se ha ordenado las encuestas recibidas en orden de llegada. Se ha adjudicado el número en el cual se ha recibido su documento para identificar en este material. De ahora en más aparecerán como en el ejemplo en el cuerpo del texto: p1, p2, p3, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1993). La Crisis de la Educación. *Cuaderno Gris. Época II*, 7, pp. 38-53. Recuperado de <https://www.ucm.es/data/cont/docs/953-2019-07-04-La%20crisis%20de%20la%20educacion.pdf>
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario N° 9*. Recuperado de https://www.dgeip.edu.uy/IFS/documentos/2015/actividades/barquero/La_educabilidad_bajo_sospecha.pdf
- Bermejo, L. (2010). *Envejecimiento activo y actividades socioeducativas con personas mayores. Guía de buenas prácticas*. Madrid: Editorial Panamericana.
- Bermejo, L. (2012). Envejecimiento activo, pedagogía gerontológica y buenas prácticas socioeducativas con personas adultas mayores. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 51, pp. 27-44. Recuperado de <https://docplayer.es/14865406-Envejecimiento-activo-pedagogia-gerontologica-y-buenas-practicas-socioeducativas-con-personas-adultas-mayores.html>
- Camacho, L. (2004). Envejecimiento demográfico en el Uruguay. *Comentarios de Seguridad Social - N° 5*, octubre. Montevideo: Asesoría Económica y Actuarial.
- Cerdá, M. y Orte C. (2007). Envejecimiento, educación y calidad de vida: la construcción de una gerontología educativa. *Revista española de pedagogía*, 65(237), pp. 257-274.
- Dillón, M., López, F., Russo, C. y Ramón, H. (2018). Medición de educabilidad en contextos universitarios. *Simposio argentino sobre tecnología y sociedad*. Universidad de Salta. Recuperado de <http://www.clei2017-46jainio.sadio.org.ar/sites/default/files/Mem/STS/STS-02.pdf>
- Durkheim, E. (1911). *Nuevo diccionario de pedagogía e instrucción primaria*. París: Hachette.
- Gadotti, M. (2013). Educação de Adultos como Direito Humano. *EJA EM DEBATE*, Ano 2, (2). Jul. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/228875353.pdf>
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Madrid: Gedisa.
- Geertz, C. (1996). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- León, B. (2009). Salud mental en las aulas. *Revista de Estudios de Juventud*, 84, pp. 66-83.
- López, N. y Tedesco, J. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.
- López, P. y Facelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cualitativa*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Machado Ramírez, E. y Reyes Obediente, F. (2017). Fundamentos teóricos-metodológicos sobre la educación del adulto mayor en el contexto de la educación permanente. *Humanidades Médicas*, 17 (2), pp. 291-305. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S172781202017000200004&lng=es&tlng=es
- Mc Dermott, R. (2001). *La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje*. En Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.) *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Amorrortu.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana S. A.
- Ramos, A., Herrera, J. y Ramírez, M. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Comunicar - Revista Científica de Educomunicación*, XVII (34), pp. 201-209.

- Sánchez, I. (2015). *La andragogía de Malcom Knowles: Teoría y Tecnología de la Educación de Adultos* (trabajo de doctorado). Valencia: Universidad Cardenal Herrera-CEU.
- Toscano, A. (2006). La educabilidad y la definición destino escolar de los niños. Los legajos escolares como superficie de emergencia. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (16), pp. 153-185.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Educación de Adultos mayores: teoría, investigación e intervenciones*. Córdoba: Brujas.

La participación de los adultos mayores en entidades generadoras de innovación social: un estudio cualitativo

The participation of older adults in entities generating social innovation: a qualitative study.

Juan Lirio Castro
Universidad de Castilla La Mancha, España
Juan.Lirio@uclm.es

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-415>

David Alonso González¹
Universidad Complutense, España
dalonso@ucm.es

Inmaculada Herranz Aguayo
Universidad de Castilla La Mancha, España
Inmaculada.Herranz@uclm.es

Beatriz de la Riva Picatoste
Universidad Complutense de Madrid, España
beariva@ucm.es

Recibido: 20 de marzo de 2024

Aceptado: 1 de abril de 2024

RESUMEN:

Este trabajo presenta un estudio cualitativo sobre la participación social de los adultos mayores a partir del análisis de los discursos de diferentes organizaciones que realizan proyectos para adultos mayores en el ámbito de la Comunidad de Madrid (España). Estas organizaciones, seleccionadas por su innovación y por satisfacer necesidades comunitarias no atendidas por otras instituciones, han sido estudiadas a través del contenido de sus discursos, obtenido de seis entrevistas semiestructuradas con informantes claves. Las conclusiones resaltan puntos clave como la importancia de adoptar un enfoque de envejecimiento activo y combatir el edadismo; la visión de la participación como un beneficio continuo a lo largo de la vida; la necesidad de crear espacios, recursos y programas que favorezcan una estructura organizativa más horizontal; y dos conceptos fundamentales: ver al adulto mayor no solo como receptor, sino también como contribuyente activo en la sociedad (el adulto mayor como generador).

PALABRAS CLAVE: participación, innovación social, envejecimiento activo, adultos mayores, estudio cualitativo.

ABSTRACT:

This paper presents a qualitative study on the social participation of older adults based on the analysis of the discourses of different organizations that carry out projects for older adults in the Community of Madrid (Spain). These organizations, selected for their innovation and for meeting community needs not met by other institutions, have been studied through the content of their discourses, obtained from six semi-structured interviews with key informants. The conclusions highlight key points such as the importance of adopting an active aging approach and combating ageism; the vision of participation as a continuous benefit throughout life; the need to create spaces, resources and programs that favor a more horizontal organizational structure; and two fundamental concepts: seeing the older adult not only as a recipient, but also as an active contributor to society (the older adult as a generator).

KEYWORDS: participation, social innovation, active aging, older adults, qualitative study.

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio es una continuación de la investigación titulada “Innovación y Envejecimiento Activo en entornos digitales”, financiada por el Banco Santander Universidades-UCM (Alonso González et al, 2021; Díaz-Catalán et al, 2023). Dicho estudio profundizaba sobre el acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación por adultos mayores de la Comunidad de Madrid, donde en una de sus partes se analizaban los procesos participativos de los adultos mayores en entidades reconocidas de innovación social.

El estudio cualitativo que presentamos profundiza en los discursos de las entidades examinadas, para sondear aspectos que los datos estadísticos analizados no aportan. Pretendemos así contrastar y complementar los datos para aproximarnos a una visión más compleja del objeto de estudio.

Conocer los discursos sobre los requisitos, modos, niveles y cambios organizativos que deben realizarse para facilitar la participación de los adultos mayores en acciones diversas, nos permitirá mejorar los procesos participativos de estos adultos mayores en instituciones, recursos y programas diversos.

La participación social de los mayores ha sido objeto de interés en las últimas décadas, entre otras razones por la importancia que la OMS (2002) le otorga en relación con el envejecimiento activo. De esta forma se entiende que la participación se constituye en una dimensión que genera mejores cotas de salud, bienestar y calidad de vida a las personas mayores (Alonso, Lirio y Herranz, 2007; Gallardo, Conde y Córdova, 2016; Guajardo y Huneus, 2003; Monchietti y Krzemein, 2000; Sepúlveda et al., 2020; Yuni y Urbano, 2007) además de convertirse en la herramienta fundamental que permite al mayor formar parte de su sociedad e integrarse plenamente en ella, especialmente involucrándose en los problemas que les afectan (García, 2022).

Debido a que el envejecimiento de la población plantea cambios en el ámbito laboral, en las familias y las relaciones intergeneracionales, es necesario responder con éxito a los retos de una población que envejece diseñándose actividades en las que participen todas las generaciones (Herrerros et al., 2021).

A pesar de reconocerle muchos beneficios para los adultos mayores, parece que en el caso español la participación social de este colectivo sigue siendo baja (Erlinghagen y Hank, 2005) o aparece muy desigual en diferentes ámbitos, siendo escasa en el ámbito educativo y en el acceso a entidades (Herranz, Lirio y Alonso, 2015). Por ello, se necesita una mayor implicación institucional, social y científica para aprovechar al máximo las posibilidades que brinda la participación social de las personas mayores (Herrerros et al., 2021). O lo que es lo mismo, la sociedad en su conjunto debe facilitar su realización (Limón, 2018).

Profundizar por tanto en las claves que llevan o no a la participación social de las personas mayores, resulta importante si queremos conseguir mejorar su calidad de vida y que desarrollen un envejecimiento activo. La participación por tanto es clave en el envejecimiento activo y un potencial reductor de desigualdades (Amezcuza y Sotomayor, 2019).

También se constata que los adultos mayores no participan ni por igual, ni en las mismas acciones. Por el contrario, existen diferentes niveles, es decir, menores y mayores niveles de intensidad e implicación de la acción que realizan, que responden a las distintas necesidades que presentan los miembros del colectivo (Lirio, Alonso y Herranz, 2009). Se concluye así que la participación social no es un proceso de todo o nada, sino que se desarrolla en niveles que los adultos mayores pueden transitar de unos a otros en diferentes momentos y por diferentes razones.

El Libro blanco Envejecimiento activo (IMSERSO, 2011) destaca cómo la participación social de las personas mayores es diversa en cuanto a espacios, actividades y grados de dedicación. De esta manera se propone una clasificación que habla de cuatro prácticas participativas y que se resumen en: vida cotidiana (sentirse integrado con el entorno cotidiano), desarrollo de interacciones sociales

(actividades con otras personas), prácticas de reciprocidad (interacción comunitaria, voluntariados e iniciativas generadoras de productividad social) y asociacionismo estructurado (aportando tiempo y experiencia). Así, siguiendo estas prácticas pueden establecerse cuatro grandes grupos o estilos de vida que sirven de indicador de actividad:

1. Personas que asisten a clases, voluntariados, ejercicios físicos o espectáculos (5,9% de la población).
2. Personas que asisten a centros sociales o asociaciones (16,5% de la población).
3. Personas que practican ocio inactivo (consumir medios de comunicación) (37,7% de la población).
4. Personas que realizan actividades en el interior de su hogar (40,3% de la población).

De esta forma observamos un porcentaje elevado de la población de referencia (78%) que no está participando de forma activa fuera de su entorno inmediato.

Por ello, es importante indagar el por qué y el cómo, los beneficios y obstáculos que se encuentran y los cambios organizativos que deben realizarse para que los mayores accedan a mayores niveles de participación. Esto resulta clave si queremos orientar y diseñar prácticas sociales que caminen hacia un verdadero envejecimiento activo en el que los mayores se involucren activa e intensamente en la realidad. Por tanto, consideramos fundamental explorar esta visión desde la mirada de las entidades que desarrollan proyectos innovadores de acción social con el colectivo, dado que son ejemplos más avanzados de prácticas participativas que pueden ofrecernos pistas para orientar procesos participativos en otras entidades y programas.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo de este trabajo se centra en analizar el discurso de diferentes entidades que desarrollan procesos de innovación social con adultos mayores en la Comunidad de Madrid (España) en relación con la participación de estos.

Este objetivo general se articula en torno a tres objetivos específicos:

1. Describir la posición de estas organizaciones en torno al paradigma del envejecimiento activo.
2. Determinar los procesos de innovación en relación con la participación de los colectivos implicados.
3. Adentrarnos en los procesos innovadores en la propia estructura organizativa y diseño del proyecto.

La metodología de investigación planteada es cualitativa ya que pretende plantear preguntas que ayuden a reconstruir la realidad tal y como la observan los sujetos de un sistema social definido (Sampieri y Cols, 2003). La técnica utilizada es la entrevista porque permite el acercamiento indirecto a los individuos de la realidad.

Así, para dar respuesta a cada uno de los objetivos específicos se ha diseñado un modelo de entrevista semiestructurada en torno a las siguientes categorías de análisis:

1. Envejecimiento Activo:
 - a. Situación actual del envejecimiento activo.
 - b. Nuevos perfiles de mayores.
 - c. Definición del envejecimiento activo.
 - d. Estilo de vida.
 - e. Requisitos del envejecimiento activo.
2. Participación:
 - a. Filosofía y principios.
 - b. Requisitos y experiencias previas.

- c. Organización e implicaciones en el funcionamiento.
 - d. Formas y niveles de participación.
 - e. Impacto y beneficios de la participación.
 - f. Obstáculos y dificultades para participar.
3. Entidad, proyecto e innovación social:
- a. Origen y motivaciones de la organización.
 - b. Fórmula jurídica y organizativa.
 - c. Perfil de los mayores participantes.
 - d. Impacto social del proyecto.
 - e. Aprendizajes y dificultades.
 - f. Futuro y evolución del proyecto.
 - g. Innovación social y uso de TIC.

En total se realizaron seis entrevistas semiestructuras a agentes clave de las diferentes entidades, que se grabaron en soporte digital para, después, ser transcritas literalmente para realizar un análisis de contenido, reorganizado según las categorías de análisis expuestas.

Las entidades seleccionadas han sido seis y recogen diferentes experiencias de innovación social, bien por ser proyectos con altos niveles de participación o por satisfacer necesidades sociales que no son cubiertas por instituciones ni administraciones públicas ni privadas. Dichas organizaciones han sido identificadas así: E1: Cooperativa, Cohousing Senior; E2: Entidad no gubernamental, lidera un proyecto vecinal; E3: Ayuntamiento, supervisa un proyecto creativo generado por adultos mayores; E4: Empresa, desarrolla proyectos de tecnologías; E5: Fundación que gestiona una residencia especializada en diversidad; E6: Entidad no gubernamental, de tipo educativo-cultural.

3. ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LAS ENTIDADES PARTICIPANTES

En este apartado se presentará el análisis en profundidad de los discursos de las seis entidades entrevistadas en torno a cada uno de los bloques de contenido derivados de los objetivos específicos: Posición de la organización en relación con el paradigma del envejecimiento activo; Participación dentro de las entidades; Entidad, proyecto e Innovación y TIC.

3.1. Envejecimiento Activo

El envejecimiento activo es, en primer lugar, un cambio social en la forma de ver el envejecimiento. Resulta interesante constatar cómo al abordar la cuestión del envejecimiento activo, las organizaciones refieren a una nueva situación social que implica un nuevo modo de entender el envejecimiento. Así, en el discurso de las organizaciones se menciona un cambio de situación: Despunta una nueva situación (E1).

Envejecer hoy es diferente a cómo se envejecía en el pasado, y eso influye en el abordaje que la sociedad y los individuos realizan sobre dicho fenómeno:

El cambio radical que ha habido cuando yo empiezo, desde la misma esperanza de vida o la longevidad, ahora un hombre vive de media 80 años y la mujer 86-87, llega bien a la jubilación y quiere seguir activo y participativo. Hay cerca de nueve millones que somos de más de 65 años. (E6)

Todos estos cambios que implican una mayor cobertura de necesidades de los mayores de hoy llevan, lógicamente, a un nuevo tipo de mayor con mejores cotas de salud, más participativo y con unos intereses y necesidades nuevos:

(...) creo que estamos en un punto de cambio porque sobre todo con las incorporaciones de los nuevos perfiles y porque creo que estas incorporaciones están introduciendo una forma nueva de entender el

envejecimiento activo, sobre todo desde el punto de vista de las propias personas mayores. Creo que estamos en un momento de cambio. (E4)

Como mencionábamos, estos cambios sociales que incluyen mayor nivel de cobertura y atención a las necesidades de los mayores, implican que aparezcan nuevos perfiles de mayores, diferentes a los del pasado, y que aparecen caracterizados por un buen estado de salud, una alta autonomía, mayor formación y unos intereses también nuevos:

Son mayores pero que tienen una situación cognitiva perfecta, ¿no? (...) ha habido un cambio fundamental, es gente super autónoma... con muchísimas inquietudes... También el nivel cultural... es más habitual que haya personas con más formación. Y eso a efectos de estos programas también se nota mucho. (E2)

En cuanto a la forma de entender y definir el envejecimiento activo, aparece en los discursos que es un enfoque que ha calado en el colectivo, es un concepto fundamental, que han interiorizado progresivamente; que implica una mirada del envejecimiento positiva “Yo creo que el envejecimiento activo significa que después de la jubilación hay otro momento de la vida que hay que vivir y que merece la pena vivir” (E1), y una toma de postura para desarrollarlo, es decir, “seguir tomando decisiones con respecto al proyecto vital envejecimiento activo en el que tú sigues siendo el dueño de tu vida, o sea, tú sigues teniendo capacidad de decisión, tienes capacidad de decidir lo que quieres” (E5).

Pero aflora también el discurso crítico del envejecimiento como “moda” o slogan generado y que enmascara realidades e intenciones bien diferentes a la idea de mejorar el envejecimiento de los ciudadanos:

Ahora todo el mundo se ha subido al carro del envejecimiento activo, fundamentalmente porque el IMSERSO es el principal promotor, digo, para las entidades de mayores, para poder conseguir subvenciones la palabra clave es que hacemos esto como parte del envejecimiento activo. (E6)

En consecuencia, con todos estos cambios en la visión de la vejez, la filosofía del envejecimiento activo y los nuevos perfiles de mayores, encontramos que envejecer activamente implica un estilo de vida determinado.

La idea de movimiento y actividad se convierte en un requisito indispensable en este enfoque “tienes que estimular las neuronas, las tienes que movilizar. Lo mismo que lo físico, el que más se mueve, más vida tiene, aquí lo mismo” (E6).

Pero no solo en el sentido de hacer cosas, sino también en la idea de tomar decisiones, elegir, poder tomar postura sobre la forma, el lugar y el modo de envejecer que deseas:

Se puede ver que la gente mayor puede organizarse, no para jugar al tute, ni para jugar a la petanca sino simplemente quieren vivir un estadio distinto, juntos con amigos, donde se puede ir a visitar cosas, donde se puede vivir, cada uno haciendo lo que le da un poco la gana de hacer. (E1)

Incluso esta visión de la vejez va más allá de la dimensión individual y apela a la responsabilidad social y al legado que desean transmitir a las generaciones futuras. Ahora bien, aparecen críticas al modelo de mayor que desde este enfoque se plantea y a los valores que implícitamente trasmite: Y luego estamos en una sociedad (...) que tenemos que ser jóvenes toda la puñetera vida, entonces claro, estás en un choque terrorífico, en ese edadismo que se da (E5).

Pero los requisitos del envejecimiento activo sobrepasan la noción individual. Además de la dimensión individual, anteriormente comentada, también es necesario que la sociedad apoye y valore este modelo de envejecimiento.

Así en el discurso de las organizaciones se menciona la necesidad de programas y recursos nuevos que permitan acceder a los mayores que buscan este estilo de vida:

Partimos de que la innovación y la creatividad son el motor para que los programas de envejecimiento activo sean estimulantes y se adapten a las expectativas e intereses de la diversidad de personas mayores que conviven en un mismo territorio (E3).

Y afloran los discursos críticos en dos direcciones: la baja inversión económica en los recursos que intentan promover el envejecimiento activo, y una excesiva monopolización de las instituciones de este tipo de ofertas:

El envejecimiento activo ... está como muy encasillado a lo que es la producción de servicios desde el ámbito institucional. Es como lo han vendido desde el punto de vista político... hablamos de un acompañamiento efectivo que damos a las personas mayores sobre todo enfocadas al crecimiento dentro de una nueva etapa de su ciclo vital, ¿no? (E4).

3.2. Participación

Cuando hablamos de participación emerge con fuerza la idea de la filosofía y principios de las organizaciones que actúe como un contexto general que dé cabida al enfoque participativo en los programas y recursos destinados a personas mayores y que las entidades deberían sostener como ideal y objetivo.

Así, se rechaza el paternalismo inserto en los enfoques tradicionales de la atención de las personas mayores ya que si no “caemos en el error de hacerlo sin ellas, diseñándolos sin ellas” (E2).

Se entiende la participación como un proceso que se da a lo largo de la vida y que tiene que ver con el concepto de ciudadanía que implica tanto derechos como deberes, a pesar de lo cual continúa siendo una asignatura pendiente de nuestra sociedad, porque “continúa siendo enormemente edadista” (E3).

Refiriéndose así a la necesidad de un cambio social que permita la implementación de programas innovadores y que los ciudadanos mayores asuman, si así lo desean, responsabilidades y un papel activo en los proyectos y recursos pensados para ellos.

Por tanto, no sólo son los mayores los que deben querer participar si no que la sociedad en sentido amplio debe permitirle ofertando posibilidades para que éstos lo consigan. Siendo a su vez imprescindible que la filosofía de los programas y recursos que se les destinen recojan y organicen su estructura atendiendo a esta idea: Somos nosotros los que hacemos mucho hincapié, ya no tanto en el sesgo de los participantes, sino en el compromiso de la participación. ¿Por qué? Porque efectivamente, van a ser ellos mismos lo que construyan un programa (E4).

Pudiendo incluirse entre los objetivos de alguna de las entidades

“nace por estatus para elevar los niveles educativos y culturales de la gente mayor... ¿y para qué queremos elevar los niveles educativos y culturales de la gente mayor? Para que los mayores sigan activos, participativos y útiles a la familia y la sociedad” (E 6).

En definitiva, se trata de enmarcar la participación de las personas mayores en una visión positiva de la edad considerando al colectivo por sus capacidades ya que “los mayores organizados son un potencial de primer orden” (E6) y “entender por tanto que la participación es un derecho, un deber, más aún una necesidad” (E6).

Curioso también es constatar que las entidades destacan el derecho a vivir la propia vida y disfrutarla como le plazca al mayor, más allá de las obligaciones personales y sociales:

“Aprovecha cada instante que vida no hay más que una, goza y disfruta, olvídate de los nietos, olvídate de las herencias, gastad el dinero, disfrutad hasta el último día de vuestra vida, sacadle el jugo a la vida y pecad, con ese gustirrinín que da pecar” (E6).

En cuanto a los requisitos y experiencia previas de participación, la información, la formación y en general vivir experiencias participativas son elementos que permiten a las personas aprender a participar: “para llegar a ser participativos tienen que ser educados para la participación” (E5).

Resaltándose, además, que aquellos que tienen información y formación participan mejor: “la gente mejor formada y más informada, hablando de los mayores, pero vamos se podría aplicar a los jóvenes, la gente mejor formada y mejor informada participa mejor” (E6).

También aparecen aspectos emocionales como condiciones para poder aventurarse a participar:

“entendemos que propiciar la relación es lo que te va a facilitar el fomento de la participación. Es como una pescadilla, si verdaderamente quiero combatir la soledad y el aislamiento, lo que tengo es que propiciar la relación para que más adelante se produzca participación” (E4).

Conseguir establecer relaciones positivas y el bienestar de los implicados se convierte así en un requisito previo para comenzar a participar. Eso sí, siempre desde la libertad: “participar significa eso, participar en lo que quieras y hasta donde quieras, sin límite y sin raya de inicio por así decirlo” (E4).

Otra cuestión para reflexionar sería la referencia a la participación como un proceso que se da a lo largo de la vida y que, por tanto, continúa en la vejez: “Es decir, nosotros hemos sido independientes toda la vida, pues también queremos seguirlo gestionando independientemente” (E1).

Aspecto que también se relaciona con el activismo político o vecinal desarrollado por muchas personas mayores en alguna etapa de su vida.

Incluir procesos participativos exige, obviamente, estilos organizativos y de funcionamiento en las entidades diferentes, que exigen flexibilidad y la implicación de los participantes.

La implicación de las personas mayores en la toma de decisiones es muy importante. Es necesario trabajar desde el derecho a la participación y también desde la responsabilidad... Y las personas adultas mayores tienen una clara responsabilidad desde el punto de vista de la generatividad y también del autocuidado y la planificación de su proyecto vital de cara a hacer un uso responsable de los recursos sociosanitarios y familiares... En definitiva, la participación y el liderazgo de las personas mayores es y será determinante en la dotación y calidad de los servicios y recursos educativos (E3).

En general se indica la organización en comisiones y grupos de trabajo, como formas de organización horizontal que permiten a los adultos mayores tomar parte e implicarse en la toma de decisiones.

Implicar en la participación conlleva, además, involucrar e incluir a los adultos mayores ya que “es preceptivo para el desarrollo de las acciones considerar a las personas mayores como parte activa de la acción, respetar su opinión y diversidad” (E3).

En este sentido, es fundamental observar, preguntar y recoger las aportaciones que los adultos mayores realicen, e involucrarles en la acción que se desarrolle ya sea como interlocutores del buen funcionamiento de la entidad y sus programas, o como agentes activos en el desarrollo de éstos, o en la generación de otros nuevos:

Estamos intentando cada vez más incluirles en las evaluaciones, ...que incluso queremos contar con ellos para el diseño estratégico de la entidad, o sea, ¿qué quieren que seamos? (E2).

Escuchar se convierte en una clave fundamental que permite incluir la visión de los mayores y diseñar las acciones a partir de su perspectiva: “No concebimos la participación sin haber escuchado y nos gusta tener un retorno de la gente y a partir de ahí pues programar, o simplemente diseñar actividades” (E4).

Mención especial requiere la organización de los programas y acciones de las entidades que, en el contexto de la innovación, deben pensar en unir las necesidades que los adultos mayores presentan con necesidades de la sociedad que estos puedan ayudar a solventar: “unir dos polos, que es el polo de los mayores con el polo de los museos” (E6).

Existen diferentes formas de participar, así como niveles progresivos y diversos de formar parte de las acciones de las entidades. Cuestión esencial resulta la libertad y voluntariedad en el proceso “que se sienta perfectamente libre de participar y de cómo participar, ¿sabes?” (E2).

Así desde la elección individual las entidades comprenden que la participación es un proceso progresivo y no de todo-nada, sino que se convierte en un continuo que puede generar transiciones de mayores a menores cotas de implicación en las acciones que se desarrollan: “hay una manera de integrarse poco a poco” (E1).

Parece que, cada vez más, los mayores también demandan programas que se ajusten a sus necesidades y en los que puedan elegir en qué y cómo implicarse más allá de embarcarse en procesos muy organizados: “la gente que se está incorporando no quiere participar de programas muy dirigidos” (E4).

En definitiva, se constata una diversidad en las formas de participar: “tu manera de participar puede ser muy diversa” (E2), así como en el modo en que se hace, ya sea como consumidor o usuario de la acción, o ya sea como generador de estos: “En general la inmensa mayoría asiste a los equipamientos y consume la oferta de actividades y servicios” (E3).

Entre los principales impactos y beneficios que se encuentran, las entidades señalan el carácter preventivo de participar, llevando a los adultos mayores a evitar la soledad y el aislamiento social. Esto es fruto de algunos de los beneficios directos de la acción de formar parte y que incluye establecer vínculos afectivos y ampliar la red social. “Al final es una red de personas con las que me puedo relacionar y en las que puedo encontrar amistades de diferentes grados” (E2).

Otra cuestión interesante se refiere a la visibilidad del colectivo ya que “eso te permite ser, y te permite estar visible. Entonces claro, porque si tú no eres visible, no existes” (E5). Es decir, la participación del adulto mayor es entendida como acción que beneficia al propio mayor, ya que a través de esta “les da a ellos la posibilidad de entender que efectivamente tienen algo que decir” (E4); pero que, a su vez, ayuda a la sociedad a conocer al colectivo y por tanto derrumbar mitos y concienciarse sobre las necesidades de éste.

Otro de los beneficios se refiere a los aprendizajes que se generan a través de la participación como puede ser lo relativo a la convivencia, a procedimientos y funcionamiento de la sociedad y las administraciones, etc.

Finalmente, la mejora en el bienestar personal y en la calidad de vida también son efectos positivos recurrentes en los discursos de las entidades, observándose en general beneficios en la percepción de competencia, pertenencia y sentimientos de utilidad y autorrealización. Aspectos todos que llevan al mayor participativo a un cambio en su estilo de vida y al abandono de “muletas” y la medicalización de la insatisfacción vital, así como la falta del propósito de vida.

Sin embargo, como todo proceso de cambio, también se encuentran obstáculos y dificultades para la participación. Así, entre las dificultades para participar encontramos que la más recurrente hace referencia al imaginario colectivo existente sobre los adultos mayores, esto es, el edadismo. Esta

visión tradicional de los mayores hace que se les visualice como usuarios y consumidores de recursos y servicios, y no tanto como generadores o líderes de programas o recursos específicos o generales.

Participar requiere tanto un cambio de mentalidad, como una organización del espacio y del tiempo bien distinta, lo que exige esfuerzo y dedicación. Así la resistencia a trabajar en esta dirección dificulta el paso a la acción de los mayores:

La puesta en marcha de proyectos innovadores... siempre genera resistencias... Visión edadista de la sociedad en general... Resistencias al cambio, tanto de profesionales, como de políticos, como de las personas mayores u otros agentes comunitarios.... La participación de las personas mayores genera más trabajo y cuestiona la acción municipal (E3).

Pero además del cambio de mentalidad de los agentes implicados (los propios adultos mayores y la sociedad en su conjunto), también se requiere de una percepción positiva de la propia competencia, unos conocimientos y unos procedimientos adecuados para canalizar e implementar procesos participativos.

Por tanto, se puede entender que las principales dificultades para la participación se centrarían en barreras actitudinales (asunción de estereotipos negativos y la creencia de falta de competencia) así como en la ausencia de formación y experiencia en/sobre procesos participativos.

3.3. Entidad y Proyecto

Presentamos a continuación la narrativa de las organizaciones en relación con su propio origen y motivaciones, la forma jurídica en la que se constituyeron y su influencia en la gestión, los perfiles de los mayores que participan en las organizaciones, sus aprendizajes, dificultades, evolución y desarrollo.

Respecto al origen, y más allá de las actividades y objetivos específicos de cada una, todas las organizaciones hacen referencia a un cierto motor de origen fundamentado en una posición ideológica-política de sentido general, a la defensa de los derechos o a una cierta continuidad de una trayectoria de acción colectiva de sus miembros fundadores.

Los proyectos que impulsamos parten de la iniciativa profesional y la voluntad política. La necesidad de adoptar progresivamente medidas que aseguren el derecho a una vejez digna y una convivencia entre generaciones satisfactoria y constructiva (E3).

Respecto a las principales motivaciones que esgrimen las organizaciones en relación con la puesta en marcha del proyecto, se distinguen aquellas relacionadas con el colectivo al que se dirigen, su acción con personas mayores y su enfoque hacia la comunidad.

La interacción, la participación y su propia gestión de intereses, aflora de manera sistemática independientemente de las diferencias en los objetivos específicos de cada una de ellas. “Grupos de amigos que de alguna manera tenían claro que querían vivir en común la última etapa” (E1).

Sin embargo, aquellas que su principal población objetivo es la comunidad, su motivación viene vinculada a la capacidad de los mayores de generar conocimiento. “Y simultáneamente, promover una cultura de convivencia satisfactoria entre personas de todas las edades que potencie las fortalezas de la vejez” (E3).

En cuanto al tipo de organizaciones analizadas, su fórmula jurídica y organizativa, encontramos un enorme abanico de situaciones: cooperativas de vivienda, empresas, asociaciones, residencias de atención a la diversidad, fundaciones, ayuntamientos, etc.

Más allá de las múltiples fórmulas jurídicas de cada una de ellas, es significativo que, en todos los casos, ésta aparece como limitadora o no ajustada a las necesidades de las entidades e incluso se observa cómo la fórmula legal coacciona y estrangula procesos y la evolución de las organizaciones.

Está registrado como cooperativa de vivienda. Lo único que nosotros no hemos cancelado la cooperativa una vez construido, sino queremos ser un centro social de convivencia y como tal nos hemos inscrito (E1).

Sin embargo, añadido a esta variabilidad podemos observar cómo surge un conjunto de tipologías en relación con el tipo de usuario, el perfil del órgano gestor, por tipo de actividad y por tipo de financiación.

En relación con el tipo de usuario encontramos aquellas cuya población objetivo es población mayor y todas las acciones se desarrollan en relación con las necesidades de los mayores. “No somos una cooperativa intergeneracional, es una cooperativa de mayores (...) Pero no somos una residencia sanitaria ni lo podemos ser” (E1).

Pero también encontramos aquellas en las que su acción va dirigida a otros colectivos o a la comunidad en su conjunto. Si nos adentramos en una tipología por equipos gestores encontramos aquellas que son gestionadas por personas mayores, y aquellas que son gestionadas por equipos de otras generaciones pero que dirigen su acción a mayores.

Pero nosotros lo que introdujimos, sobre todo en un espacio, que al principio estaba enmascarado como un aula de mayores, y era un espacio básicamente del fomento de voluntariado para que ellos mismos fueran los que generaran propuestas de acción (E4).

El tipo de actividad marca diferencias:

En el otro programa, sí que tratamos de identificar situaciones de soledad y además priorizar las situaciones más acuciantes. Entonces, en ese sentido, Grandes Vecinos no tiene unos criterios muy estrictos, para nada. O sea, sí que intentamos que respondan a unos valores, que compartan la visión del proyecto, pero más allá de eso, en realidad, se trata de que sea una red de personas abierta (E2).

La financiación también ocupa un papel relevante en la propia estructura y funcionamiento de la organización. La mayor parte de ellas o provienen directamente de financiación pública (servicios municipales) o son entidades financiadas por entidades públicas o privadas.

En el otro lado nos encontramos con aquellas entidades que se autofinancian fruto de un objetivo de intereses compartidos, este es el caso de las iniciativas Cohousing.

Esto es una cooperativa, por lo tanto, tiene su consejo rector, pero tiene también una dirección técnica. Entonces en ese caballo estábamos. Y funcionó, realmente funcionó. Entonces estaba iniciando aquí, o sea nuestro crédito fue con la banca popular a través de Fiare, pero ellos se fiaron de nosotros (E1).

Estas tipologías en ningún caso deben entenderse como posiciones excluyentes. Cada organización o entidad mantiene una categorización en cada una de ellas, con lo que las fórmulas son diversas en función de cómo dan respuesta al tipo de usuario, al tipo de equipo rector, al origen de sus actividades y a sus fuentes de financiación.

Para terminar, merece la pena hacer constar cómo todas las organizaciones analizadas de origen voluntario requieren en distintos momentos de su evolución la inclusión de equipos profesionales contratados para poder prestar servicios de calidad.

El patronato ahora mismo lo componemos cuatro personas, que intentamos que... supervisar todos esos proyectos y que todos esos proyectos salen adelante, para eso necesitamos un equipo técnico (E5).

Respecto al perfil del mayor participante y/o usuario con la que ponen en funcionamiento sus proyectos se detecta una dualidad entre el mayor pensado en términos de participación y gestor de intereses, o el mayor en situación de dependencia o deterioro.

En el primer caso los perfiles se ubican en las edades más jóvenes, habitualmente delimitadas por la edad máxima de 70 años.

Pero todavía no está nada claro el que entiendan que nosotros pensamos en una vejez que no es básicamente sanitaria, que no está básicamente limitada a la dependencia o a la decadencia ...habrá gente más mayor y gente menos mayor que puede ir asumiendo los cargos en la cooperativa (E1).

En el segundo encontramos que la acción de la organización va dirigida a situaciones de aislamiento o necesidades de mayores en situación de dependencia. En estos casos no es la edad el elemento determinante, sino la necesidad. “Es cierto que en la población que atendemos pues hay determinadas características, pues surgen situaciones de deterioro cognitivo, surgen situaciones de salud mental” (E2).

En relación con el impacto social percibido por las organizaciones, se detectan dos tipos de impacto: uno vinculado a su propia acción, a la consecución de sus objetivos y, el otro, vinculado a la repercusión mediática de su proyecto.

En el primer caso el impacto no es tan valorado cuantitativamente como cualitativamente, esto es la ganancia en calidad, derechos y visibilidad de aquellos con los que trabajan:

Nosotros medimos ese impacto de alguna forma sobre todo atendiendo (...) la soledad y el aislamiento y todo lo que está relacionado con ello...hemos conseguido, por lo menos, si no paliar del todo, pero sí parar un poco esa sensación de dependencia o que empieza a ser consciente de que está aislado (E4).

Por otro lado, nos encontramos aquellas entidades que, por su innovación o carácter general han conseguido la atención de los medios de comunicación y, de alguna manera, consideran que han llegado a la población general.

Hay un enorme interés de los medios por esto. Nos hemos reído hasta la saciedad con esto que hoy vienen los de antena 3, hoy viene la primera, hoy viene, de las últimas, la televisión japonesa (E1).

Si nos centramos en los aprendizajes y dificultades encontrados en el desarrollo del proyecto debemos diversificarlos en función de aquellos que son fruto del propio desarrollo de la iniciativa y, por otro lado, los que han venido dados en relación con los propios participantes del proyecto. Así en los aprendizajes fruto del desarrollo del proyecto encontramos: la inclusión de tecnología para la intervención, nuevas fórmulas de patrocinio, el trabajo en equipo, la vivienda sostenible, etc.

Y ahora bueno estamos llorando entre comillas al Director General del IMSERSO, estamos diciéndole a los de la ONCE, a todo con el que nos reunimos que estamos buscando un patrocinador, un promotor, alguien que dé algo a cambio de que vayan a aparecer sus logos por todas partes (E6).

En el lado de los aprendizajes personales, fruto de la relación de los participantes, aparecen como prioritarios al pasar de la visión asistencialista a participativa, las alianzas, afrontar retos juntos como la dependencia, la entrada de nuevas generaciones con competencias digitales, etc. Y “con el tiempo, uno de los retos fundamentales, a los que nos enfrentamos, es, primero pasar de esa visión más asistencialista a una más participativa” (E2).

En el lado opuesto, todo proceso innovador genera resistencias y cambios, por ello las entidades describen las principales dificultades que se han encontrado en relación con dos grandes ejes.

El primero hace referencia a los estereotipos sobre los mayores, a la desconfianza en el éxito de proyectos encabezados por mayores, en la visión edadista de la sociedad que afecta tanto al resto de la población como a los propios mayores. “La puesta en marcha de proyectos innovadores de Envejecimiento Activo o que suponen cambios, por pequeños que sean, siempre generan resistencias” (E3).

En segundo lugar, otra de las dificultades que parece repetirse es la que precisamente es consecuencia de su propio éxito: el aumento de usuarios, de proyectos y de participantes. El crecimiento de la propia organización presenta dificultades de gestión, organización y dimensión: “estamos súper, súper desbordados, porque llevamos muchas cosas” (E6).

En lo que sí son coincidentes la mayor parte de las organizaciones es que su principal dificultad a la hora de implementar sus objetivos es la diversidad de personalidades, historias vitales, situaciones sociales y niveles de deterioro a los que se enfrentan. Dar respuesta a esta enorme diversidad parece constituir una de las complejidades de su trabajo.

Tenemos que atender al que se está muriendo, tenemos que atender al que está en situación de calle, al que está desahuciado... Al que le están incapacitando porque tiene una demencia o porque tiene Alzheimer (E5).

Cuando las organizaciones piensan en su propio futuro y evolución del proyecto piensan en sobrepasar cada una de las dificultades que detectan en sus organizaciones, esto es, poder dar respuesta al incremento de demanda y usuarios, avanzar en las necesidades de los usuarios ya sean de vivienda, de afrontamiento de la muerte o de la dependencia.

Entonces, si ya en general el proyecto está funcionando y entraba gente, ahora con esta repercusión mediática entran muchísimas más personas y vemos que en sí mismo es un reto que por ahora estamos adaptándonos a él pero que tenemos que diseñar un plan claramente, ¿no? (E2).

De manera más externa, otro de los retos que describen las organizaciones, tiene que ver con su capacidad de visibilización tanto de los proyectos como de las realidades que atienden, la necesidad de que la población general y la ciudadanía, cambien su propia percepción de la vejez.

Es fundamental realizar una constante pedagogía desde la información y visibilización de la realidad de los proyectos, sus objetivos y resultados dirigida tanto a las personas mayores como a sus familias y al entorno (E3).

Una de las tendencias que subyacen de la totalidad de las entrevistas es que hablar de innovación se asocia inmediatamente con la inclusión de tecnologías de la información y de la comunicación. Es llamativo que entidades que presentan un alto nivel de innovación social, tanto por su actividad como por su gestión y organización, asocien directamente la innovación a la tecnología.

Empezamos en el 2012 a hacer “soy mayor y me gusta navegar”. Hicimos un programa con ciber-voluntarios, eran los primeros momentos que venían los móviles, que venía el Facebook... Y empezamos a dar herramientas, y a enseñarles a utilizar el Facebook. Era lo primero, esa brecha digital no podía ser (E5).

En los casos en los que se hace referencia a otras cuestiones, principalmente aparecen temas de innovación en la organización de la entidad o en la participación de otros actores sociales en la propia entidad.

Hacemos actividades con empresas a la hora de colaborar pueden aportar una cantidad para financiar los proyectos de acompañamiento y socialización, y a veces también a través del voluntariado corporativo, por ejemplo (E2).

En cuanto al tipo de uso de las TIC, volvemos a encontrar una diferenciación entre las necesidades de la organización y las de los usuarios.

Entre las tecnologías más demandadas para la organización se encuentran los programas propios de gestión, contabilidad y diseño: Clipper, bases de datos, ContaPlus, diseño de Apps, tecnología 3D, nuevas tecnologías para la proyección.

Sin embargo, los principales usos de los mayores y sus demandas se circunscriben a aquellas aplicaciones que usamos todos en nuestra vida cotidiana, aquellas que se encuentran más implementadas en nuestras sociedades, principalmente vinculadas a las redes sociales y comunicación.

Hicimos un encuentro de dudas sobre el móvil, porque vemos que las personas mayores usan los móviles y tienen un montón de obstáculos (...) guardar contactos y tú sabes escribir a alguien por WhatsApp, pues nos lo contamos. Y funcionó, la verdad, súper bien, y es una actividad que queremos hacer (E2).

En el caso de los aprendizajes de los usuarios, las entidades describen que ya están coexistiendo dos generaciones donde la brecha digital tiene dimensiones completamente distintas. Se observa una generación por encima de los 80 años sin ninguna competencia digital, y una nueva generación de entrada que no requiere aprendizaje ya que el uso y manejo de las tecnologías de la comunicación es habitual.

Hay una brecha digital totalmente, cada vez más reducida (...) seguramente una persona mayor hoy de 60 o 65 años, no le hace ya falta un curso de informática porque ha trabajado en eso y no le hace falta (E2).

4. CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación, consistente en analizar el discurso de diferentes entidades, ha guiado todo el trabajo constatándose cómo las organizaciones participantes describen el envejecimiento activo y cómo determinan los procesos de innovación en relación con la participación de las personas mayores. Entre las principales conclusiones encontramos que un aspecto fundamental reside en construir una visión positiva de la edad, así como la inclusión de la filosofía del envejecimiento activo no solo en los recursos y entidades específicos para mayores, si no en la sociedad en su conjunto. Es decir, la sociedad debe reconocer las capacidades de los adultos mayores y su libertad para elegir cómo, dónde y en qué términos desean envejecer.

De mantenerse la visión deficitaria de la vejez, dicha visión limitante y edadista constituye, junto con la ausencia de formación y experiencia en procesos participativos, una de las principales barreras para desarrollar estas acciones.

Otro aspecto que llama poderosamente la atención es la constatación de la participación como un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida y que, por tanto, las personas continúan desarrollando en esta etapa. Resaltándose en este sentido el activismo político (vecinal, de defensa de derechos sociales, etc.) como acción participativa desarrollada por los adultos mayores a lo largo de su existencia. Estos hallazgos coinciden con los de Herrera, Elgueta y Fernández (2014) que afirman que el contexto de socialización familiar aumenta la participación social de sus miembros, si se tienen modelos participativos.

En esa dirección se indica que la participación es un proceso progresivo, que se va desarrollando a lo largo de la vida (Lirio, 2016) y en diferentes niveles de intensidad. Hecho que nos lleva a la

diversidad en los modos de participar, tanto en la intensidad e implicación, como en las acciones a través de las que se canaliza la participación.

También se confirma que la participación genera beneficios especialmente en la mejora de la calidad de vida y la prevención de dificultades (soledad, aislamiento social, ausencia de propósito de vida, etc.), conformándose como las principales dificultades: barreras actitudinales (estereotipos, baja percepción de competencia, etc.), así como ausencia de formación e información en este tipo de procesos.

Además del cambio de mentalidad y los aspectos comentados, se necesitan recursos, programas y entidades que permitan canalizar las potencialidades de los adultos mayores y articulen su participación. Se confirma así la estrategia de ofertar espacios comunitarios para actividades de diverso tipo (Sepúlveda et al., 2020). Concluyéndose en los discursos analizados que, para ser participativas, dichas entidades tienen que recurrir a fórmulas organizativas horizontales y poseer flexibilidad en los modos de incorporarse de los adultos mayores a sus proyectos.

De manera general se han detectado cuatro dimensiones básicas en la estructura y filosofía organizacional que, en sus diversas combinaciones, pueden definir procesos participativos de mayor o menor intensidad (figura 1).

Así, se ha detectado que cuando el equipo gestor es población mayor, la población objetivo puede variar tanto en población mayor como en la comunidad, el tipo de actividad también puede incluir la cobertura de necesidades propias o de terceros y los tipos de financiación se vinculan a la subvención, cuanto cubren necesidades de otros, y a la autofinanciación cuando las necesidades son propias.

Figura 1. Dimensiones estructura organizacional.

Tipos equipos gestores	Tipos de población objetivo	Tipo de actividad	Tipo de financiación
Población mayor (1)	Población mayor	Cobertura necesidades propias	Autofinanciadas
Otras generaciones (2)	Comunidad	Cobertura necesidades otros	Subvención publicas/ privadas

Fuente: Elaboración propia.

Mientras, en el caso de equipo gestor de otras generaciones, la tendencia general es a que su población objetivo se vincula principalmente con la población mayor, con la cobertura de necesidades de terceros y vinculadas a subvención pública.

Más allá de las estructuras organizacionales, se trata, en definitiva, de dos grandes cosmovisiones en la participación de las personas mayores: el mayor como generador o el mayor como usuario.

El mayor como generador suele venir vinculado a la lucha por los derechos de ciudadanía en su espectro más amplio, escapando así de la visión edadista de la sociedad y con un alto nivel de participación como creador de iniciativas. Asimismo, y en la misma dirección de entender la participación como proceso vital, la mayor parte de los mayores generadores son, y han sido, activistas a lo largo de su vida.

El mayor como usuario, sin embargo, se vincula a las entidades con el objetivo de cubrir determinadas necesidades, con un bajo nivel de participación y en busca de experiencias que permitan salir de la soledad o de situaciones de dependencia.

En definitiva, participar significa formar parte de una acción colectiva a partir de la cual se generan aprendizajes y que aumenta el sentido de utilidad, pertenencia y propósito de vida. Convirtiéndose

así en un bucle de construcción de vínculos, aprendizajes y significación que, sin duda, genera bienestar y contribuye al envejecimiento activo.

En este sentido, la educación se presenta como escenario privilegiado en el que participar. La educación de adultos mayores les permite la oportunidad de aprender a participar brindando un espacio seguro en el que desplegar sus capacidades para, posteriormente, desarrollarlas en otros espacios y recursos comunitarios.

Para ello, la educación y sus profesionales deben involucrar a los adultos mayores en la toma de decisiones -organizativas y didácticas- contribuyendo a que tomen protagonismo y asuman un papel activo frente a las cuestiones que les afectan directamente. Además de potenciar una responsabilidad compartida a través de relaciones más horizontales y dialógicas, la educación puede ayudar a desarrollar la toma de conciencia y el empoderamiento de los adultos mayores al ser un escenario en el que experimentar nuevas relaciones y descubrir las propias potencialidades.

De esta manera, la educación además de una herramienta para fomentar y enseñar a participar se transforma en un semillero de adultos mayores dispuestos a contribuir con su saber y capacidades a la sociedad a la que pertenecen, enriqueciéndola y mejorándola al incorporar sus experiencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso González, D., D'Antonio Maceiras, S., Díaz Catalán, C. y Sádaba Rodríguez, I. (2021). Types of older adults ICT users and the grey divide: attitudes matter. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 74, 120-137.
- Alonso, D., Lirio, J. y Herranz, I. (2007). La participación en la Universidad de Mayores: beneficios en la calidad de vida (157-183). En D. J. Alonso; J. Lirio y P. Mairal, P. *Mayores activos: Teorías, experiencias y reflexiones en torno a la participación social de las personas mayores*. Madrid: La Factoría de Producciones y Ediciones.
- Amezcuca, T. y Sotomayor, E. (2019). La participación social de las personas mayores, una cuestión de estructura de oportunidades. Los casos de Jaén (España) y Esslingen (Alemania). *Parainfo Digital*, XIII, (30), 1-3.
- Díaz-Catalán, C., Sádaba Rodríguez, I., Alonso González, D. y D'Antonio Maceiras, S. (2023). ¿Con quién aprendo a usar el dispositivo? La adquisición de competencias digitales de los mayores. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (185), 65–78. Doi: 10.54777/cis/reis.185.65-78
- Erlinghagen, M. y Hank, K. (2005). *Participación de las personas mayores europeas en el trabajo de voluntariado*. Boletín sobre el envejecimiento, 17. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familia, y Discapacidad.
- Gallardo, L., Conde, D. y Córdova, I. (2016). Asociación entre envejecimiento exitoso y participación social en las personas mayores chilenas. *Gerokomos*, 27, (3), 104-108.
- García, R. M. (2022). Proyecto OMS. Envejecimiento activo y saludable a través de Políticas Integrales de Municipalidad. *La razón histórica, Revista Hispanoamérica de Historia de las ideas*, 54, 199-211.
- Guajardo, G. y Huneus, D. (2003). Las narrativas de la participación social entre los adultos mayores: entre la reciprocidad y la desolación. *Notas de Población*, 30 (77), 17-33.
- Herranz, I., Lirio, J. y Alonso, D. (2015). Análisis de la participación de las personas mayores en España (pp. 71-95). En E, Portal; E, Arias y J, Lirio (Dir.). *Gerontología Social y envejecimiento activo*. Madrid: Universitat.
- Herrera, M. S., Elgueta, R. P. y Fernández, M. B. (2014). Capital social, participación en asociaciones y satisfacción personal de las personas mayores en Chile. *Revista Saúde Pública*, 48, 5, 739-749. DOI:10.1590/ S0034-8910.2014048004759

- Herreros, C., Badilla, A., Blavia, C., Cadenas, B. y Morcillo, J. M. (2021). Programas intergeneracionales que fomentan la participación social de las personas mayores en España. Una mirada desde el Trabajo Social. *Comunitania: Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 22, 103-118.
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO). (2011). *Libro blanco Envejecimiento activo*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Limón, M. R. (2018). Envejecimiento activo: un cambio de paradigma sobre el envejecimiento y la vejez. *Aula Abierta*, 47,1, 45-54.
- Lirio, J. (2016). La participación social de las personas mayores en los ámbitos sociocultural, artístico y educativo (125-144). En R, De Cassia; P, Scortegagna y M, Ferreira (Org). *A velhice e o envelhecimento no contexto iberoamericano*. Cascavel: EDUNIOESTE.
- Lirio, J., Alonso, D. y Herranz, I. (2009). *Envejecer participando. El Proyecto "Entre Mayores": una experiencia de investigación-acción*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Monchietti, A. y Krzemien, D. (2000). Participación social y estilo de vida. Su relación con la calidad de vida en la vejez. *Revista Electrónica de Psicogerontología Tiempo*, 21, 1-7.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Envejecimiento activo, un marco político*. Madrid: OMS.
- Sampieri, H. y cols. (2003). *Metodología de investigación*. México: McGraw Hill.
- Sepúlveda, W., Dos Santos, R., Tricanico, R. P. y Suziane, V. (2020). Participación social, un factor a considerar en la evaluación clínica del adulto mayor: Una revisión narrativa. *Rev. Perú Med Exp Salud Pública*, 37, 2, 341-349.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2007). La educación como factor de oportunidad para el desarrollo de las personas mayores (87-117). En D. Alonso; J. Lirio y P. Mairal. *Mayores activos: Teorías, experiencias y reflexiones en torno a la participación social de las personas mayores*. Madrid: La Factoría de Producciones y Ediciones.

NOTAS

1 Participa en la autoría de este artículo en su calidad de Personal Investigador adscrito al grupo de investigación consolidado de la UNED "Koinonía" dentro del Programa de Recualificación del Sistema Universitario Español financiado por la Unión Europea – NextGeneration EU con el código MV11/22-1 de la Universidad Complutense de Madrid.

La Cátedra Universitaria del Adulto Mayor en Cuba: Experiencias fundacionales y actuales
The University Chair of the Elderly in Cuba: Founding and current experiences.

Teresa Orosa Fraíz
Universidad de La Habana, Cuba
teteorosa@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-416>

Recibido: 20 de marzo de 2024

Aceptado: 1 de abril de 2024

RESUMEN:

La Cátedra del Adulto Mayor de la Universidad de La Habana constituye la institución introductora del programa de educación con las personas mayores en Cuba, después de la cual y bajo su acompañamiento, se crearon instituciones homólogas en todos los centros de educación superior del país.

En este artículo se presenta una propuesta de sistematización acerca de sus principales resultados al cumplirse más de dos décadas de labor, en tanto indicadores de innovación o cambios a partir de aportes que se pueden evaluar desde diferentes dimensiones. A su vez, en el transcurso de estos años se refieren cambios en los propios objetivos fundacionales con relación a los actuales, inicialmente más centrados en la instrucción de contenidos, hacia una mayor ponderación de objetivos educativos socializadores.

Se concluye sobre la importancia de la inclusión educativa como factor relevante de inclusión social de las personas mayores, donde envejecer aprendiendo garantiza actualización de saberes, empoderamiento y participación.

PALABRAS CLAVE: persona mayor, educación, programa, innovación, inclusión.

ABSTRACT:

The Chair of the Elderly of the University of Havana constitutes the introducing institution of the education program with the elderly in Cuba, after which, and under its accompaniment, homologous institutions were created in all higher education centers, from the country.

A systematization proposal is presented about its main results after completing more than two decades of work, as indicators of innovation or changes, based on contributions that can be evaluated from different dimensions. In turn, over the course of these years there have been changes in the founding objectives themselves in relation to the current ones, initially more focused on content instruction towards a greater weighting of socializing educational objectives.

It is concluded on the importance of educational inclusion as a relevant factor of social inclusion of older people, where growing older while learning guarantees updating of knowledge, empowerment and participation.

KEYWORDS: older person, education, program, innovation, inclusion.

INTRODUCCIÓN

Ante el reto que conlleva el envejecimiento de la población, numerosas son las acciones que en Cuba se desarrollan dirigidas a la atención de este tema. Es un país envejecido, con el 21.6% de personas con 60 años y más, y con una esperanza de vida al nacer que alcanza los 78.45 años (Oficina Nacional de Estadística e Información, 2022).

A nivel mundial se viven más años, es decir, aumenta la expectativa de vida en la mayoría de los países, lo cual se convierte en un reto para la atención de sus necesidades, y a la vez, en un logro de la sociedad actual. En ese sentido, se introducen políticas públicas que incorporan la noción de envejecimiento activo y de ciudades amigables, se promueven eventos y reuniones de alto nivel dedicadas al tema de los derechos humanos en la vejez, se amplía el campo de dimensiones a investigar sobre las personas mayores y hasta se abren espacios de educación para los mismos, entre otras acciones.

Envejecer aprendiendo constituye una oportunidad de vivir la vejez de un modo cualitativamente superior, una oportunidad emergente en sociedades envejecidas y cada vez más demandadas de transformaciones estructurales en su tratamiento. Es la “educación para la vejez, en la vejez y para quienes abordan o atienden la vejez”, una poderosa estrategia en busca de cambios en el imaginario social, acción que es la génesis de movimientos más profundos en el quehacer social y político para y con las personas mayores (Orosa y Sánchez, 2022, p.169)

Tal y como lo abordan Yuni y Urbano (2016):

Se trata no solo de una transformación cuantitativa producida por el incremento de las personas mayores en el conjunto de la población, sino de una mutación de orden cualitativo que interpela nuestros modos de pensar, sentir, proyectar y construir la vejez. Paradójicamente, el envejecimiento como fenómeno social está produciendo una renovación de las formas de pensar el curso de la vida humana y ha generado una fecunda innovación de dispositivos socioculturales que dan cabida a las nuevas generaciones de adultos mayores (p. 7).

Entre los nuevos dispositivos socioculturales los autores refieren a los de carácter educativo, haciendo referencia a cómo el tema sobre el aprendizaje en edades avanzadas ha contribuido a remover el imaginario social tradicional de la vejez.

Y es que diversas son las experiencias o dispositivos que en la región iberoamericana se despliegan a favor de la educación a lo largo de la vida. Diversas en sus diseños curriculares, pero muy similares en sus propósitos: garantizar mayores niveles de calidad de vida de los cursantes adultos mayores.

Hace 24 años se fundaron en Cuba las *Cátedras Universitarias del Adulto Mayor*, inicialmente en la Universidad de La Habana y posteriormente extendidas por todo el país. Las Cátedras constituyen la denominación cubana de los llamados programas universitarios, que tienen carácter extensionista y existencia comunitaria, siendo asesoradas por cada centro de educación superior del país.

El programa dispone de aulas tanto de carácter urbano como rural y funcionan en los predios universitarios, así como otros lugares comunitarios tales como casas de cultura, museos de la localidad, áreas de salud, cooperativas agrícolas y escuelas.

La Cátedra del Adulto Mayor de la Universidad de La Habana es la institución introductora de este programa. Creada por Resolución Rectoral N° 73/2000 es Centro de Referencia Nacional en este tema, con sede en la Facultad de Psicología, bajo el coauspicio de la Central de Trabajadores de Cuba (CTC) y la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC).

Ha de destacarse que dicha institución fundadora ha estado conformada por un colectivo esencialmente de personas mayores, por lo que éstas han jugado un papel muy activo, ya que de

punto de partida fueron parte intrínseca del grupo gestor, en su mayoría procedentes del Grupo Nacional de Atención a Jubilados y Pensionados que había organizado la Central de Trabajadores. A su vez, al aumentar la demanda de este programa y al tratar de hacerlo más accesible desde los lugares de residencia de los mayores, se fueron constituyendo claustros de educadores con alta membresía de los egresados del propio programa de personas mayores. Por tanto, siempre ha sido un programa educativo “para y con” las personas mayores. Por ello, se destaca su sostenibilidad y accesibilidad, gracias a la participación de gestores, profesores del claustro y coordinadores personas mayores, los que por más de dos décadas han laborado además de manera voluntaria (Orosa y Sánchez, 2020, p. 123).

BREVE DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN CON PERSONAS MAYORES. EXPERIENCIA FUNDACIONAL Y ACTUAL

La Cátedra del Adulto Mayor de la Universidad de La Habana constituye un grupo multidisciplinario con las misiones de investigación, asesoramiento de proyectos y capacitación gerontológica, así como el desarrollo y dirección del programa de Aulas o también llamadas Universidades de Mayores.

El programa docente es de carácter modular y que consta de 3 sistemas:

- a. Curso básico de 1 año escolar con diversos temas organizados a través de 5 módulos docentes: Introductorio o Propedéutico, Desarrollo Humano, Educación y Prevención de Salud, Cultura Contemporánea, y Seguridad Social. A su vez, los módulos se desarrollan teniendo en cuenta ejes temáticos, tales como: género, creatividad, pensamiento martiano, derechos, medio ambiente y valores.
- b. Cursos de continuidad dirigido a los egresados del programa básico y con diversidad temática, de manera que se pueda profundizar en temas presentados en el curso básico, así como en otros temas de interés solicitados por los egresados o a propuesta de los especialistas de cada comunidad.
- c. Cursos de capacitación dirigidos fundamentalmente a adultos mayores egresados que se convierten en fuente de los claustros docentes de dichas aulas.

Interesante resulta la comparación y los contextos de creación y desarrollo actual del programa de la Cátedra del Adulto Mayor de la Universidad de La Habana. Una evidencia de ello se puede apreciar a través del análisis de sus objetivos y tareas fundacionales planteadas hace 24 cursos escolares, en relación a los objetivos actuales, los cuales a su vez se encuentran en reelaboración en el proceso de perfeccionamiento docente.

A continuación se listan los objetivos fundacionales, según consta en su correspondiente Resolución Rectoral, de febrero del año 2000:

- Ofrecer superación de nivel académico y de otras alternativas de superación cultural a los adultos mayores, bajo la creación de la “Universidad del Adulto Mayor” en coauspicio con el Movimiento de Jubilados y Pensionados de la Central de Trabajadores de Cuba y la Asociación de Pedagogos de Cuba, adscrita a la Universidad de La Habana.
- Desarrollar la superación profesional a especialistas cubanos y extranjeros vinculados al trabajo con adultos mayores.
- Desarrollar la integración de resultados investigativos y de acciones en esta temática de las instituciones académicas, de salud como sociales, gubernamentales y comunitarias de la atención al adulto mayor.
- Promover la comercialización del turismo científico con los programas de turismo para la tercera edad.

Por otra parte y dado que en un inicio se requería de una estructuración de tareas, las mismas fueron las siguientes:

- Constituir el Comité Científico Asesor para las actividades de la Cátedra con representantes de las instituciones participantes.
- Constituir el Comité Docente para la docencia de la Universidad del Adulto Mayor con especialistas de la Universidad de La Habana y de otras instituciones académicas de salud y comunitarias con experiencias en temas de interés para el adulto mayor, a partir de la elaboración de un plan de estudios para este. Dicho programa incluye asignaturas de carácter humanista que contribuyan a la superación y al sentido trascendente de la vida.
- Coordinar investigaciones conjuntas acerca de la tercera edad
- Celebrar sesiones científicas de intercambio con especialistas afines al trabajo con adultos mayores.
- Promover la inserción de resultados investigativos en los órganos introductores, tales como casas de abuelos, liceos, secciones sindicales de jubilados, entre otros, así como la docencia del pregrado y postgrado en la formación del psicólogo, pedagogo, trabajador social, médico, sociólogo u otras carreras que lo requieran.
- Promover la participación de la sección sindical de jubilados de la Universidad de La Habana
- Promover la realización de tesis de diplomas y trabajo científico estudiantil como una vía de acercamiento intergeneracional.

Como se puede observar desde un inicio esta institución se inspiró en propósitos de capacitación y de integración entre instituciones afines. A su vez desde la rutina metodológica trazada se debatían cada uno de los encuentros iniciales buscando regularidades o tendencias en el aprendizaje, ciertamente centrados más en la instrucción en cuanto a la impartición de los contenidos de los módulos docentes, en aquellos que resultaban de mayor interés y en los temas de mayores dificultades para su comprensión.

Ahora bien, en el transcurrir de esos primeros cursos escolares fue emergiendo con fuerza la educación como proceso complejo, dinámico, individualizado, evocador, interactivo y fue pasando de constituir un programa centrado en la instrucción de conceptos y teorías hacia un programa más centrado en los procesos de la educación durante la vejez. Esto es, aprender a envejecer desde cambios personales y desde las muy diversas incidencias en el entorno académico y social, vinculadas a su vez a una nueva imagen de la vejez que se iba construyendo así como al carácter activo, participativo y cívico de los cursantes.

Capacitarse no solo en conceptos, sino también en una nueva cultura gerontológica, libre de paternalismo, gerofobia y discriminación de cualquier índole ha ido constituyéndose en la meta. Una nueva cultura gerontológica, que parta de la comprensión de la generación actual de mayores con sus nuevos protagonismos, empoderamientos y necesidades, que garantice la inclusión y el desarrollo.

De ahí que los objetivos actuales de funcionamiento del programa de la Cátedra son los siguientes:

- Actualización cultural y científica técnica de los cursantes.
- Aprender a ser mujeres y hombres mayores de esta época.
- Provocar cambios de carácter espiritual en los cursantes, esto es, desarrollo cognitivo, afectivo, motivacional y sociabilidad.
- Reinserción social de los egresados en diversos proyectos comunitarios.
- Promover promotores de salud, gestores ambientalistas, entre otros.
- Promover una imagen social del envejecimiento y la vejez en escenarios educativos

- Promover la identidad con la edad y los procesos de cambios correspondientes.
- Promover acciones de carácter intergeneracional.
- Fomentar una nueva cultura gerontológica de desarrollo y no paternalista, acerca del envejecimiento.

Al finalizar el curso cada año los participantes deben presentar un trabajo de fin de curso, denominado tesina, que da cuenta de sus resultados de aprendizajes y la transformación de los cursantes. El trabajo es elaborado de forma individual y allí expresan conocimientos aprendidos e inclusive útiles para las diversas instituciones de la comunidad (Orosa, 2017).

Se han realizado investigaciones acerca de los impactos del programa en diversas dimensiones del bienestar de los cursantes, pero también en otras repercusiones del programa a lo interno de la vida universitaria y de la sociedad. Se han organizado eventos científicos e intercambios con programas de mayores de otros países, y de a poco nos han ido sumando a diversos equipos de trabajo de otras instituciones que tributan a la atención del envejecimiento poblacional, esto es: en proyectos de planificación urbanística, estudios de consumo y diseños, asesorías en productos comunicacionales, en proyectos de organización vial, de desarrollo local, de bancarización de las operaciones, de iniciativas de transformación de los barrios, y en asuntos jurídicos -ha sido institución de consulta especializada por los redactores del nuevo Código de Las Familias-, entre otros.

Más recientemente ha sido incorporada como institución invitada al Subgrupo Envejecimiento de la Comisión Gubernamental de Atención a la Dinámica Demográfica, del país. En ese transcurrir del programa de educación la Cátedra del Adulto Mayor se ha ido convirtiendo en múltiples voces representativas de las personas mayores de nuestro país.

PROPUESTA DE UNA SISTEMATIZACIÓN DE INDICADORES DE CAMBIO

En la actualidad, y avanzando hacia el primer cuarto de siglo del programa, intentamos hacer una sistematización de más de dos décadas de labor a través de la identificación de un conjunto de indicadores de innovación o cambios.

Desde ese orden de ideas los aportes de la Cátedra del Adulto Mayor de la Universidad de La Habana pueden evaluarse desde diferentes indicadores, esto es de carácter científico, teórico-categoriales, metodológicos, institucionales, extensionistas y los de amplio espectro social.

De carácter científico, lo primero a referir es el haber sido la introductora de la Gerontología Educativa en Cuba, en tanto rama transdisciplinaria en sus dos áreas de incidencia, esto es, la dirigida a las personas mayores y la dirigida a otros sectores en capacitación de temáticas gerontológicas, generalmente servidores públicos, que atienden programas afines.

De esta manera, y como tributo de las Ciencias del Envejecimiento en nuestro país, hoy puede afirmarse la contribución de la Cátedra del Adulto Mayor a la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, específicamente el Objetivo número 4, esto es el referido a la educación para todos y para toda la vida.

La Cátedra ha sido introductora también del Enfoque Histórico Cultural para el estudio del envejecimiento, la vejez y las personas mayores. Desde las categorías de análisis del enfoque histórico cultural se puede afirmar que los programas de mayores se convierten en un nuevo "otro" significativo para su desarrollo personal. A su vez, teniendo en cuenta los diversos determinantes del desarrollo en la vejez, se destaca el papel activo de cada individuo, pues "cuando se llega a la etapa de adulto mayor, el individuo vivencia una situación social del desarrollo diferente, que está

muy determinada por la cultura, la familia y el propio desarrollo que el individuo ha alcanzado” (Orosa, 2001, p. 53).

De base general la actividad docente desplegada se ha basado en los presupuestos teóricos de la Psicogerontología en su enfoque histórico cultural, en la Gerontagogía Educativa versus Geragogía, en conceptos de la Educación Popular y del Lifelong Learning. A su vez, en la producción científica, a lo largo de estas dos décadas, se han compilado y evaluado dimensiones psicológicas a través de diversas investigaciones llevadas a cabo en función de medir los impactos del programa, en las cuales se identifican cambios significativos en el desarrollo intelectual, afectivo motivacional y socializador, así como la percepción de calidad de vida de sus cursantes, del empoderamiento comunitario, y de indicadores de bienestar.

Se realizaron y supervisaron investigaciones sobre impactos del programa educativo que demuestran el mejoramiento de la percepción de calidad de vida en nuestros cursantes y en los que inclusive pasan a colocarse por encima de los índices de salud normal para esta etapa. Se ha constatado dentro de la percepción de la calidad de vida la importancia para los mayores de poder disponer de buenas relaciones sociales como prioridad de dicha percepción, así como, el poder contar con la posibilidad de aprender cosas nuevas (Orosa, 2014).

A lo largo de estos años se han desarrollado también diversos proyectos de investigación, tales como: “La Cátedra del Adulto Mayor en la nueva universidad cubana”, del Programa Gestión Universitaria del Conocimiento (2006-2009); Proyecto Internacional de Cooperación Interuniversitaria denominado Curso Vivir con Vitalidad bajo plataforma e-learning (PUMe) con la Universidad Autónoma de Madrid, Centro Universitario La Salle, Universidad Católica de Chile y Autónoma de México UNAM (2012-2013); Proyecto Grupo de Expertos de la Tarea 21 “Estrategia nacional para abordar el Envejecimiento poblacional, coordinado por el Centro de estudios Demográficos (CEDEM-UH); Miembro Experto del Subgrupo VII del MES-MINED (2012-2013); el Proyecto Diseño de Capacitación del tema “Empoderamiento de las Personas Mayores”, correspondiente al Programa Integral de Envejecimiento Saludable aprobado por la Unión Europea e inscrito por la Sociedad Cubana de Geriatria y Gerontología denominado PIES PLAZA (2016-2022). Así como el Proyecto Educación, salud y vejez: formación de capacidades en líderes locales de gestión de conocimiento de salud y transformación, inscrito en el Programa Nacional “Problemas actuales del Sistema Educativo Cubano. Perspectivas de desarrollo” (2018-2020). Actualmente nos encontramos desarrollando el Proyecto Institucional “Subjetividades en ruta al Envejecimiento Saludable”, de la Universidad de La Habana (2023-2024).

De estas diversas investigaciones se ha potenciado el tema relacionado con la educación, los derechos y el empoderamiento de los cursantes, como lo fue el Programa PIES PLAZA, anteriormente referido. En el mismo las personas mayores ofrecieron importantes sugerencias a la comunidad en forma de proyectos sobre entornos amigables a llevar cabo desde sus propias iniciativas (Sánchez *et. al.*, 2020).

Como se señaló, otro aporte académico teórico-conceptual consistió en ser el programa educativo introductor del enfoque histórico cultural de Vigostky, en el estudio del envejecimiento, la vejez y las personas mayores. Ello constituye una contribución de alto valor teórico a la Psicogerontología cubana como campo de las Ciencias del Envejecimiento al incorporar por primera vez la categoría “situación social del desarrollo” en la vejez; así como todo el sistema categorial relacionado con la neoformación, la zona de desarrollo próximo, las fuentes de vivencias y los sistemas de actividad y de comunicación en la vejez. Igualmente, otros conceptos han ido apareciendo en nuestra producción científica del tema, tales como el de familia pedagógica, el envejecimiento sostenible y la geroridad.

Hemos trabajado el concepto de envejecimiento sostenible como propio, dadas las características del programa. Mediante la labor desplegada a través de un enorme voluntariado adulto mayor, desde la experiencia de la Cátedra del Adulto Mayor de la Universidad de La Habana, se propuso el concepto de envejecimiento sostenible. Esto es, no solo activo y exitoso, sino también sostenible; entendiendo por tal una alternativa para promover y fomentar en las personas mayores su capacidad de gestión, participación y transformación. En este sentido no solo como beneficiarios de proyectos, leyes y programas; sino como sujetos activos en la solución, atención y desafíos del creciente envejecimiento de la población (Orosa y Sánchez, 2020).

El concepto de *geroridad* si bien ya había aparecido en situaciones y eventos de desastres naturales u otras pérdidas, se visibilizó de forma evidente durante el periodo de la pandemia por la Covid-19. En ese contexto se desplegaron diversas acciones no solo a distancia para garantizar el trabajo educativo con los módulos faltantes, sino con relación al proyecto de acompañamiento en la atención a la salud de las 1.164 personas mayores, entre cursantes y educadores mayores en ese período.

Cabe resaltar como otra contribución teórica y metodológica la introducción del concepto de *familias pedagógicas*. Este opera como un instrumento de formación para la orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en aulas de mayores. Las familias pedagógicas se conforman por subgrupos de cursantes, con características individuales, sociales y culturales diferentes, constituyéndose en un espacio idóneo de aprendizaje vivencial y colaborativo, donde coexisten todos desde "un otro" que tributa como zona de desarrollo próximo, lo que potencia las posibilidades de aprendizaje y desarrollo (Díaz, 2014).

Desde el punto de vista metodológico la Cátedra aportó precisamente el Programa del Curso Básico como diseño curricular por módulos temáticos, utilizados por las cátedras de las otras provincias, así como el manual de texto que recorre los conceptos y bibliografías correspondientes, de los encuentros o clases, de todo el curso escolar, y a disposición de todo el país.

En su estructura modular, y en su metodología y práctica docente, el programa educativo de la Cátedra dispone de sus propias características, tal cual ocurre como tendencia en todos los países que desarrollan estos emprendimientos docentes. Los autores ya mencionados, Yuni y Urbano en su obra titulada *Educación de adultos mayores. Teoría, investigación e intervenciones* (2005), señalan cómo en las últimas décadas las concreciones educativas orientadas a los mayores se han multiplicado y diversificado tanto en sus alcances educativos, en sus modalidades y en los modelos micropolíticos generados por diferentes encuadres institucionales. Igualmente, identifican diversos modelos educativos que fueron motivo de investigación de nuestro equipo posteriormente, en una mirada hacia nuestra práctica educativa con mayores. Ello requirió un proceso de observaciones de clases, entrevistas a los educadores y cursantes, junto a la profundización en referencias a los denominados modelos gerontagógicos. Los hallazgos evidencian una tendencia al modelo crítico emancipador como referente fundamental y se constató un sustrato de la Educación Popular de Paulo Freire en cuanto a métodos y técnicas empleadas (Sánchez et. al 2020).

En ese mismo sentido, en otra investigación las prácticas fueron caracterizadas por una relación horizontal y dialógica entre los educadores y cursantes, permitiendo revisar procesos de perfeccionamiento de los contenidos a impartir y efectuar un análisis crítico de las dinámicas empleadas, más allá de lo declarativo por los educadores (Henriquez; Sánchez y Cruz, 2015).

Este programa desde su creación ha favorecido a 20.103 personas mayores capitalinas, egresadas del curso básico de la Cátedra. Asimismo creó el sistema de cursos de continuidad en temas de interés sobre nuevas tecnologías, patrimonio cultural, gestión ambiental, entre otros.

Además, ha contribuido a la introducción del tema de la vejez en el área de formación del pregrado, especialmente en la formación profesional del psicólogo, mediante la asignatura Psicología del

Desarrollo del Adulto Mayor, anteriormente ausente en el plan de estudio. Por otra parte, la Cátedra ha coordinado acciones de integración como nicho de conocimiento gerontológico, con otras áreas universitarias. En ese sentido, entregó al Ministerio de Educación Superior un primer relevamiento sobre el estado del tema acerca del envejecimiento en los planes de estudios de carreras afines.

Por otra parte, analizando indicadores de innovación en el plano institucional es necesario visibilizar el propio aporte de la creación de este programa en el ámbito universitario, con la inserción de este programa universitario extensionista iniciado en la capital y extendido posteriormente a todas las universidades cubanas, siguiendo el modelo de la Universidad de La Habana.

Igualmente, en el plano institucional se propuso la creación de la Red Nacional de Cátedras del Adulto Mayor, con el objetivo de integración de experiencias, divulgación de eventos y publicaciones, y por supuesto, la posibilidad de desarrollar investigaciones conjuntas. Pertenece y participa activamente en proyectos de la Red Cubana de Estudios sobre los Cuidados, y a la Red de Políticas Sociales, ancladas en la Universidad de La Habana.

Justamente en niveles de integración el programa forma parte además de diversas redes regionales e internacionales, tales como la Red Iberoamericana de Programas Universitarios con Mayores (RIPUAM) de la que participa como Miembro Fundador, así como miembros de la Sociedad Cubana de Geriátría y Gerontología, la Sociedad Cubana de Psicología, la Asociación de Pedagogos de Cuba y la Asociación Cubana de Naciones Unidas. Es miembro de la Red Continental de Asociaciones de Mayores de América Latina y el Caribe (RedCon), con sede en Panamá y de la Federación Iberoamericana de Asociaciones de Personas Mayores (FIAPAM), con sede en Francia. Participa como miembro de la RED LARNA (Red Latinoamericana de Investigación en Vejez) con sede en Universidad de Oxford, Inglaterra. Miembro del Grupo de Expertos de Investigación de Evaluación y Envejecimiento (EVEN) de la Universidad Autónoma de Madrid. Miembro de la Asociación Internacional de Universidades de Tercera Edad (AIUTA). Miembro de la Red Interuniversitaria de Envejecimiento Saludable de América Latina y el Caribe (RIES LAC).

Por sus peculiaridades en accesibilidad, plataforma de voluntariado docente y cobertura comunitaria, ha sido considerado en la región iberoamericana como el único modelo nacional de Educación de personas mayores, conformando un “modelo cubano de educación “para y con” personas mayores (Yuni y Urbano, 2011)

La extensión es expresión de la función sustantiva de la educación superior. La Cátedra hace acción extensionista al tener la mayoría de sus aulas en las comunidades, hogares de ancianos, casas de abuelos y centro penitenciarios. A su vez, lleva a cabo acciones de desarrollo local con escuelas primarias y otros centros comunitarios en promoción de salud y ambientalistas, fundamentalmente junto a la Sociedad Cultural José Martí, el Ministerio de Ciencias, Tecnología y Medio Ambiente y el Ministerio de Salud Pública. Ha visibilizado también el papel de las personas mayores en la Tarea Vida dedicada a los efectos del cambio climático, y en el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, toda vez que la Agenda 2030 es material de estudio en nuestras aulas, en afán de convertirnos en promotores de objetivos y metas, y no en simples receptores de sus bondades.

Desde el punto de vista social, ha contribuido en acciones concretas al mejoramiento de la imagen de la vejez, con intervenciones y asesorías a programas fundamentalmente televisivos, como telenovelas y programas específicos del tema.

Con relación a resultados en la dimensión social, la Cátedra ha estado aportando en diversos contextos del país, muestra de ello fue el aporte del Observatorio Psicogerontológico en tiempos de pandemia, entregado a la dirección del país.

Precisamente, por partir de bases teóricas del desarrollo y no como modalidad asistencialista, la Cátedra del Adulto Mayor de la Universidad de La Habana, se ha convertido en nicho de gestión de conocimiento gerontológico y comparte espacios de integración con las otras áreas universitarias que hoy investigan el tema desde lo jurídico, lo sociológico, lo antropológico, lo demográfico, entre otras áreas.

El programa educativo ha recibido varios reconocimientos y premios de la Universidad de la Habana, del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, de la OMS/OPS, y más recientemente el Premio de la Academia de Ciencias, posicionándose como uno de los resultados más relevantes en el campo de las Ciencias Sociales.

De manera general puede afirmarse que los problemas fundamentales que ha resuelto nuestra institución son los siguientes:

- Disponer de un cuerpo teórico coherente que explica la vejez como etapa del desarrollo y los tránsitos generacionales actuales dentro de la misma. También dispone de una metodología y recursos para la enseñanza y aprendizaje de personas mayores.
- Incidir en el cambio de imagen tradicional de las personas mayores al colocarse en escenarios de desarrollo y fomentar una nueva cultura gerontológica, que desmonte creencias, que desnude edadismos, que demuestre la diversidad y que coloque en primer plano las voces de los mayores.
- Disponer de un espacio de desarrollo cognitivo-emocional y social, que a su vez demuestra la educabilidad y necesidades de las personas mayores cubanas.
- Garantizar que nuestro país contemple un sistema nacional, aun no suficientemente institucionalizado, pero que cubre la educación hasta el final de la vida. De ahí el posible cumplimiento del ODS 4 de educación para todos y para toda la vida.
- Fomentar el envejecimiento activo, saludable y sostenible del voluntariado adulto mayor como gestores locales de conocimiento, cultura, tradiciones, imagen despatologizada de la vejez, sujetos de derecho y ciudadanía, más allá de ser abuelos.
- Sensibilizar a todos los procesos sustantivos de la educación superior en el tema del envejecimiento, tal cual se logró en formación de pregrado de la carrera de Psicología.

En resumen, fundar un programa extensionista, crear una asignatura en formación profesional, introducir una rama de las ciencias gerontológicas en el país y desarrollar un cuerpo teórico categorial para el estudio de la edad, son contribuciones de estas dos décadas de la Cátedra del Adulto Mayor.

Como refería al inicio, la importancia y actualidad de los resultados de la Cátedra se debe no solamente al cambio de carácter demográfico, es decir, al aumento de la proporción de personas con 60 años y más, sino también por el cambio de carácter generacional. Este último cambio es menos visible y no se puede extraer de un gráfico. Sin embargo, es igual de importante en tanto requiere de miradas nuevas acerca de vejez nuevas y por tanto que expresan necesidades y requieren dispositivos socioculturales, especialmente los educativos, que les atienden y que se convierten en espacios de oportunidades para el desarrollo.

Es la educación sin dudas, factor de desarrollo, empoderamiento y socialización de las personas mayores, demostrando cómo la inclusión educativa garantiza, como ningún otro dispositivo, la inclusión social.

Envejecer aprendiendo constituye una oportunidad de vivir la vejez, antes impensada para las generaciones anteriores de mayores, así como de las sociedades, porque no solo envejecen los seres humanos, sino también las sociedades en las que se encuentran quienes atienden a los ya mayores, queridos de esa nueva cultura gerontológica dada su posible tendencia a la gero-

improvisación, abuelando el trato hacia la vejez, evadiendo los términos e inclusive ignorando lo heterogéneo de la edad mayor.

Igualmente, el programa educativo ha contribuido a los estudios de género y envejecimiento, y actualmente forma parte de la plataforma denominada Plan Adelanto para las Mujeres, que conduce la Federación de Mujeres Cubanas.

Por último, cabe resaltar que la Cátedra realiza acciones educativas que influyen significativamente en el empoderamiento y la autonomía en el plano individual al fomentar el uso de la inteligencia interpersonal e intrapersonal, desarrollar habilidades de gestión y promover valores en las aulas de solidaridad, la justicia y equidad social (Sánchez y Orosa, 2023).

CONCLUSIONES

En el transcurso de la gestión de la Cátedra del Adulto Mayor de la Universidad de La Habana en el tema de envejecimiento y vejez, hemos podido observar la existencia de las más diversas formas de gerofobia y tendencias desde miradas geriátricas y asistencialistas. Ello ocurre no solo en los medios de comunicación y la población en general, sino también en decisores de programas. De ahí que no haya resultado fácil la auténtica comprensión del papel relevante de la educación como pilar del envejecimiento activo. Seguramente, aun no siempre se pondera el factor educativo, ni la labor de la Cátedra, desconociendo la importancia y sus impactos hacia el buen envejecer.

Sin embargo, hemos tenido el privilegio de observar y envejecer a través de la educación como factor que verdaderamente logra promover cambios de imagen de la vejez, al colocarla en escenarios de desarrollo y de inclusión para la promoción del denominado envejecimiento sostenible y de participación ciudadana.

Ciertamente, a lo largo de más de 20 años han sido muchos los logros del programa. Además de indicadores de naturaleza estadística acerca de la cantidad de egresados y de aulas funcionando, lo más importante es haber logrado posicionar la imagen de la vejez, como parte del desarrollo humano. En otras palabras, hemos contribuido a través de la educación al desmontaje de la representación social de la vejez como etapa solo dedicada al final de la vida y carente de proyecto de vida.

La Cátedra del Adulto Mayor de la Universidad de La Habana, ha sido generadora de impactos que se tornan múltiples y diversos, y su alcance trasciende el espacio académico, conectando directamente con la responsabilidad e inclusión social de las universidades y desde el fomento de una nueva cultura gerontológica de la vejez como etapa del desarrollo humano.

Esa nueva mirada hacia la vejez se produce por factores de muy amplio espectro y que determinan inclusive la necesidad de apostar de manera explícita y dirigida a favor de la promoción y fomento de una nueva cultura gerontológica en la sociedad contemporánea. Una sociedad que logre ser más inclusiva y que permita “ser y seguir siendo” a las personas mayores sujetos de ciudadanía y de derechos. De ahí, nuestro papel en el debate de la nueva Constitución de la República de Cuba. La educación empodera y da seguridad a los que disfrutan de ella. Por tanto, las experiencias educativas dirigidas a personas mayores se han ido colocando a la vanguardia de las acciones gerontológicas demostrando la educabilidad de las personas mayores, sus nuevas necesidades generacionales y su disposición para incluirse en estos espacios, como oportunidad de elaboración de nuevos proyectos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Díaz, A. (2014). La atención pedagógica de los adultos mayores. Introducción a las teorías del aprendizaje a partir de la práctica, En Orosa, T. (comp.) *Temas de Psicogerontología*, pp. 211-215. La Habana: Editorial UH. Editorial Félix Varela.
- Henriquez, P., Sánchez, L. y Cruz, M. (2015). Una aproximación a la práctica educativa de la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor en La Habana. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(3), pp. 102-113. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142015000300008&script=sci_abstract
- Oficina Nacional de Estadística e Información (2022). *El Envejecimiento de la Población. Cuba y sus territorios. Centro de Estudios de Población y Desarrollo*. La Habana.
- Orosa T. y Sánchez L. (2022). La educación como derecho de las personas mayores: avances y desafíos. En Huenchuan, S. (ed.) *Visión multidisciplinaria de los derechos humanos de las personas mayores (LC/MEX/TS 2022/4)*. México DF: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Orosa, T. (2001). *La Tercera Edad y la familia. Una mirada desde el adulto mayor*. La Habana: Editorial Félix Valera.
- Orosa, T. (2014). Psicología del desarrollo en la vejez: el enfoque histórico cultural. En Orosa, T. (comp.) *Temas de Psicogerontología*, pp. 45-60. La Habana: Editorial UH. Editorial Félix Varela.
- Orosa, T. (2017). Hablando de vejez desde un enfoque de desarrollo humano. En M. Calviño (coord.) *Descubriendo la Psicología*. La Habana, Cuba: Editorial Academia.
- Orosa, T. y Sánchez, L. (2020). Envejecer aprendiendo: la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor. *Revista Temas-Longevidades*, (100-101), pp. 46-52. Recuperado de: <http://cubarte.cult.cu/revista-temas/longevidades-numero-100-101-de-temas/>
- Sánchez, L. y Orosa, T. (2023). Envejecer aprendiendo. Aportes de la primera Cátedra Universitaria del Adulto Mayor en Cuba. *Revista Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 13(2), pp. 100-125. ISSN 2304-0106 | RNPS 2308
- Sánchez, L., Orosa, T., Henriquez, P., Menéndez J. y González A. (2020). Approaches to the empowerment of older people in Cuba. *The PIESPLAZA project experience. Population Horizons-LARNA Special Issue 2020*. Recuperado de: <https://www.ageing.ox.ac.uk/publications/view/731>
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Educación de adultos mayores. Teoría, investigación e intervenciones*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2011). Generatividad, compromiso social y trabajo colaborativo: claves del modelo cubano de educación de adultos mayores. *IV Congreso Iberoamericano de Universidades para mayores. Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores*. Alicante: Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2016). *Envejecer aprendiendo. Claves para un envejecimiento activo*. Montevideo: Grupo Magro Editores.

Proyectos de letramento: lectura y escritura en las prácticas sociales de adultos y adultos mayores en el Pôr do Sol-Ceilândia (Distrito Federal)

Literacy projects: reading and writing in the social practices of adults and elderly people in Pôr do Sol-Ceilândia (Federal District)

Marli Vieira Lins de Assis
Universidade de Brasília, Brasil
marli.assis@edu.se.df.gov.br

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-417>

Guilherme Veiga Rios
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira | Inep, Brasil
gveigarios@gmail.com

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Universidade de Brasília, Brasil
katiacurado@unb.br

Recibido: 25 de marzo de 2024
Aceptado: 24 de abril de 2024

RESUMEN:

El estudio “Letramento e Identidades Sociais: uma proposta etnográfica crítica para a leitura e a escritura para (y con) adultos y adultos mayores en el Pôr do Sol-Ceilândia (DF)” fue realizado entre 2015 y 2017, considerando las demandas sociales de lectura y escritura de los residentes de esta región Administrativa de Brasília. Durante la búsqueda, se utilizaron diversos instrumentos de investigación tales como: entrevistas semiestructuradas, notas de campo, grupos focales y observaciones a participantes. Para ayudarnos en el análisis, recurrimos a Street (1984), Kleiman (1995, 2012), Ríos (1998), Barton y Hamilton (1998), Gee (2000) y Soares y Pedroso (2016). Se observó al final del proyecto que el proceso de letramento se consolidó, pues todos los participantes estaban alfabetizados y ya eran capaces de realizar diversas actividades en su vida diaria, además de participación social, mayor autonomía en sus actividades diarias y una reconstrucción de sus identidades sociales.

PALABRAS CLAVE: proyecto de letramento, participación social, jóvenes, adultos y adultos mayores, educación, derecho.

ABSTRACT:

The study “Literacies and Social Identities: a critical ethnographic proposal for reading and writing for (and with) adults and elderly people from Pôr do Sol - Ceilândia (DF)” was carried out between 2015 and 2017, considering the social demands of reading and writing of the residents of this Administrative Region of Brasília. During the research, were used various research instruments, such as: semi-structured interviews, field notes, focus groups and participant observations. To assist in the analyses, the following references were utilized: Street (1984), Kleiman (1995, 2012), Ríos (1998), Barton y Hamilton (1998), Gee (2000) y Soares y Pedroso (2016). At the end of the project, it was observed that the literacy process was consolidated, as all project participants had been literate and were already capable of carrying out diversified activities in their daily lives. Additionally, noteworthy were increased social participation, greater autonomy in their daily activities, and a reconstruction of their social identities.

KEYWORDS: literacy project, social participation, young people, adults and elderly people, education, right.

INTRODUCCIÓN

Este relato de experiencia se enmarca en el campo de la investigación social crítica y se centra en cuestiones de lectura y escritura tan necesarias en todos los ámbitos sociales. Específicamente, las discusiones y análisis realizados a continuación apuntan a una realidad muy recurrente en Brasil: la de aquellas personas que no tuvieron acceso a la educación en la edad considerada por la normativa como “correcta” o que la tuvieron de manera fragilizada y que no les garantizó participación ciudadana en la sociedad, principalmente entre ellos los adultos mayores.

El trabajo refiere a la implementación de un proyecto de alfabetización y letramento con personas analfabetas que fueron alejadas de la educación básica en la comunidad del Pôr do Sol, Ceilândia (Distrito Federal). El mismo se justifica, inicialmente, por la necesidad de discutir temas fundamentales para una mayor participación social para las personas que viven en esta comunidad. En cuanto a las cuestiones relativas a la lectura y la escritura, según datos de Pnad (Encuesta Nacional por Muestra de Hogares, 2023, p. 5), presentados por el IBGE (Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, 2023), Brasil tenía 9,6 millones de personas mayores de 15 años, no alfabetizadas en 2022. Según la investigación, la tasa de analfabetismo entre los jóvenes en 2022 fue del 5,6%, entre los adultos mayores de 40 años, la tasa fue del 9,8% y entre las personas mayores de 60 años, la tasa era de aproximadamente el 16%. A pesar de los datos que reflejan la realidad de 2022, no fue muy diferente cuando se realizó la presente investigación: padres y madres de familia, que nunca disfrutaron del derecho a la educación, y vivían al margen de la sociedad, porque no sabían leer y escribir.

Pôr do Sol y Sol Nascente, en el momento de esta investigación (2015/2017), eran consideradas las favelas más grandes de Brasil, porque los problemas sociales son los mismos en ambas ciudades. En el Pôr do Sol, ciudad donde se realizó la investigación, además de los diversos problemas encontrados, se destaca la falta de escolaridad tanto para niños como para jóvenes, adultos y adultos mayores, lo que la convierte en un “referente” en investigaciones relacionadas al nivel de educación de sus residentes, específicamente en lo que respecta al analfabetismo o la falta de finalización de la educación básica. Según el diario G1-Globo (2018):

Ubicada al sur del QNP 34, en Ceilândia, la región del Setor Pôr do Sol comenzó a ser ocupada de manera desordenada en la década de 1990. Los aproximadamente 12 mil habitantes de la región enfrentan problemas básicos, como basura en las calles, inseguridad y falta de esenciales [...].

Veamos la siguiente imagen que nos muestra un poco de la realidad de la ciudad de Pôr do Sol:

Imagen 1: Foto de la ciudad de Pôr do Sol



Fuente: Rua no Setor Pôr do Sol, em Ceilândia (Foto: Isabella Formiga/G1), G1- Globo.
Recuperado de <https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2015/03/sete-anos-apos-ser-criado-por-do-sol-aguarda-regularizacao-e-infraestrutura.html>

Como se observa en el testimonio de un vecino de Pôr do Sol dado al periódico G1-Globo (2018):

Simão Pedro, jubilado de 66 años, vive en la región desde 2002, cuando la ocupación aún comenzaba a tomar forma. "Siempre he vivido sin alcantarillado, sin saneamiento básico. Nunca he tenido otros beneficios que no sean energía y agua. Entonces, la regularización aquí, si se da, será muy buena", señala.

En vista de lo anterior, este artículo tiene como objetivo general presentar el proyecto de letramento construido colectivamente, así como relatar sus resultados. Como objetivos específicos procuramos discutir la educación de adultos y adultos mayores como sujetos y el derecho de estos a la educación. Para ello se presentan los conceptos de alfabetización, letramento y proyectos de letramento, se describe el proyecto construido colectivamente y finalmente, en las consideraciones finales se revisan los objetivos y resultados alcanzados.

METODOLOGÍA Y PROPUESTA DEL CURSO DIDÁCTICO-PEDAGÓGICO

La elección de la metodología a seguir en una investigación es fundamental para el investigador, ya que define los caminos a seguir durante el curso de la misma, así como los elementos necesarios para que el trabajo pueda ser realizado. La investigación cualitativa surgió a finales del siglo XIX cuando los científicos sociales comenzaron a cuestionar el método de investigación utilizado tanto en las ciencias sociales como en las ciencias naturales, que se basaba en una visión del conocimiento desde la perspectiva del positivismo (Rey, 2005, citado en Assis, 2018).

Según Flick (2009), la investigación cualitativa favorece la indagación social, ya que ofrece al investigador una multiplicidad de métodos y técnicas que ayudan en la generación y análisis de los datos concebidos. Esta se fundamenta en una etnografía crítica, a la que Thomas (1993 citado por Ríos, 1998, p. 67) caracteriza señalando que "la etnografía crítica parte de una coyuntura explícita que, al modificar la conciencia, haciendo un llamado a la acción intenta utilizar el conocimiento para el cambio social" (Rey, 2005, citado en Assis, 2018).

Cabe destacar que el proyecto se realizó entre 2015 y 2017, como parte del doctorado realizado en la Universidad de Brasilia. En términos metodológicos, la base fue la investigación etnográfica crítica, como se explicó anteriormente, y también se hizo uso de los supuestos de la investigación-acción, que permitió a los participantes del proyecto adquirir y utilizar la lectura y la escritura en sus prácticas sociales, así como una (re)construcción de sus identidades sociales, inicialmente anclados por el miedo y la inseguridad respecto a las tecnologías, especialmente entre el público mayor.

La investigación bibliográfica es relevante en todo estudio de pesquisa. En este, en particular, posibilitó ampliar las posibilidades de lectura y discusión en relación al tema de la investigación. El trabajo de campo nos permitió, a través de diversos instrumentos, principalmente las entrevistas semiestructuradas, contemplar los objetivos de la pesquisa, además de resaltar algunos aportes importantes a la alfabetización y letramento de jóvenes, adultos y adultos mayores.

LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO

La Educación para Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores (EJA o EJAII en sus siglas en portugués) es un tipo de educación dirigida a personas que no tuvieron acceso a la educación o no pudieron

permanecer en ella por diversas razones. A pesar de varias normas que lo garantizan como un derecho, se observa que muchos jóvenes, adultos y adultos mayores, aún no han tenido acceso a la escolarización y, por lo tanto, viven al margen de la sociedad.

Soares, Giovanetti y Gomes (2005), en sus estudios, describen quiénes son los sujetos que buscan escolarizarse en esta modalidad, con diferentes propósitos. Según los autores,

los sujetos de EJA son jóvenes y adultos de clases populares que, al interrumpir su carrera escolar, repiten historias, muchas veces colectivas y familiares, de negación de derechos. No reconocer las raíces de esta negación, de esta identidad colectiva, social y popular, compromete la percepción de la propia identidad de la Educación de Jóvenes y Adultos, corriendo el riesgo de que esta modalidad sea vista como una simple oferta individual de oportunidades personales perdidas (p. 30).

Las Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2021) también destacan:

[...] de esta manera, los sujetos de Educación de Jóvenes y Adultos se desafían al regresar a la escuela, a pesar de sus condiciones sociales, económicas, laborales, de salud, familiares, emocionales y de exclusión. Se trata de sujetos que tienen como prioridad el trabajo para organizar las demás partes de su vida y que, al retomar el proceso de escolarización, asumen el compromiso del presente para construir el futuro (p. 14).

Estos son los sujetos que, un día, recuperados por la misma sociedad que los excluyó del derecho a la educación, se descubren como sujetos de derechos y buscan el regreso al espacio escolar. ¿Pero, qué escuela? ¡Si ni siquiera tienen escuela! ¿Cómo estudiar? Este es el caso del Pôr do Sol que, además de todos los problemas estructurales, no tiene suficientes escuelas para atender a niños y jóvenes, ni tampoco podrá atender a adultos y adultos mayores. ¿Cómo podemos luchar por un derecho si no existe dentro de esta realidad?

A partir de la realidad descrita anteriormente, surgió el proyecto de alfabetización y letramento: *Letramento e Identidades Sociais: una propuesta etnográfica crítica de lectura y escritura para (y con) los habitantes del Pôr do Sol-Ceilândia-Distrito Federal (DF)*. Este proyecto llegó donde el Estado no llegó y llegó a los que el Estado dejó atrás. A partir de prácticas de lectura y escritura, se animó a los participantes del proyecto a pensar críticamente sobre estos temas y luchar colectivamente para lograr lo que es su derecho, incluso si este derecho sólo se consolidará en el largo plazo.

Luego de este acercamiento inicial, traemos al campo de discusión algunos conceptos que guiaron la construcción e implementación del proyecto en cuestión.

PROYECTOS DE LETRAMENTO

Inicialmente, hay que decir que la alfabetización y el letramento son procesos distintos, pero interconectados. Nos basamos teóricamente en Soares (2000) para dejar claro que una persona alfabetizada es aquella que aprendió a leer y escribir y una persona que posee letramento es una que no sólo aprendió a codificar y decodificar, sino que aprendió a utilizar la lectura y la escritura en sus actividades y prácticas sociales. Por lo tanto, traemos a la discusión una frase dicha por Brian Street, en 2010. En una entrevista, el autor dijo: “Cuando nos referimos a la enseñanza de la lectura y la escritura, debemos entender que éstas sólo tendrán sentido si se basan en la realidad en la que viven las personas (s.n)”.

Teniendo en cuenta el discurso citado por el autor y la realidad de los residentes del Pôr do Sol, destacamos que esta investigación se basa en los Nuevos Estudios de Letramento (cf. Street, 1984,

2010; Barton, 1994). Estos estudios representan una ruptura con los estudios tradicionales sobre la alfabetización, al centrarse no tanto en la adquisición de habilidades, como es el caso de los enfoques dominantes, sino más bien en lo que significa pensar el letramento dentro de las prácticas sociales.

Desde esta perspectiva, el letramento se refiere al uso de la lectura y de la escritura en contextos situados, en la iglesia, en el trabajo, en las actividades formales o informales que ocurren en la vida cotidiana. Según Barton (1994) y Barton y Hamilton (1998), “el letramento está relacionado con la vida social, la interacción con las personas, las cuestiones ideológicas, las disputas hegemónicas y los diversos ámbitos de la vida contemporánea, en los que se analizan acontecimientos y prácticas de letramento” (cf. Assis, 2018, p. 73).

Considerando la realidad de Pôr do Sol, se llevó a cabo un proyecto de letramento, que fue construido colectivamente a partir de la realidad de los residentes y de sus demandas sociales de lectura y escritura. Según Kleiman (2012),

los proyectos de letramento representan un conjunto de actividades que parten de un interés real por la vida de los estudiantes y cuya implementación implica el uso de la escritura, es decir, la lectura de textos que, de hecho, circulan en la sociedad y la producción de textos que serán leídos, en un trabajo colectivo de estudiantes y docente (...). El texto y, por tanto, la actividad lingüístico-discursiva es central en el proyecto de letramento, de ahí su diferencia frente a otro tipo de proyectos didácticos (p. 29).

A continuación, presentaremos brevemente el proyecto de letramento realizado en el Pôr do Sol.

PROYECTO DE LETRAMENTO EN EL PÔR DO SOL

Una vez iniciado el proyecto, pedimos a los residentes del Pôr do Sol (estudiantes) que hablaran un poco sobre su realidad y sobre su barrio. En ese momento, ellos trajeron a la conversación algunas informaciones importantes relacionadas con sus demandas sociales con relación a la lectura y la escritura, como información sobre los problemas estructurales existentes en la región, que se agravan en la vida cotidiana de los residentes, como por ejemplo la basura, según se expone a continuación. Cabe señalar que los nombres mencionados son todos ficticios.

Cora: maestra, nuestra realidad aquí es muy difícil, aquí en el Pôr do Sol no tenemos nada: no hay escuelas, las calles no están pavimentadas, no hay policía.

Naldão: yo no vivo aquí en el Pôr do Sol, vivo en el P Sul cerca, pero aquí en el Pôr do Sol, el mayor problema es la basura, aquí está siempre con suciedad.

Félix: la gente ni siquiera quiere saber, solo ensucian mucho.

Cora: luego cuando llega la lluvia, lo atasca todo, arruina con todo.

Rita: Yo también vivo en el P Sul, pero la suciedad aquí trae muchas enfermedades, porque es muy grande (Assis, 2018, pp.105-106).

Luego de estas charlas, solicitamos a los estudiantes que se sentaran en grupos para que las personas licenciadas en pedagogía, que ayudaron en el proyecto, pudieran relevar los temas que se tratarían a lo largo de las clases, así como las actividades a realizar. Luego de unos momentos de conversación, la palabra más repetida, además de leer y escribir, fue la palabra basura y luego política. Querían hablar sobre la basura que existe en la ciudad del Pôr do Sol, y fue por esa necesidad que iniciamos el proyecto, relacionándolo con las prácticas de lectura y escritura.

A lo largo del proyecto desarrollamos las siguientes actividades:

1. Debate sobre el tema en cuestión - con el objetivo de averiguar qué conocimientos previos tenían los estudiantes sobre la palabra generadora - (cf. Freire, 1967).
2. Lecturas colectivas y colaborativas de textos breves relacionados con el tema del estudio.
3. Producción de textos colectivos, entre otras actividades y temáticas, que favorecieron la ampliación de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes. Por ejemplo, el texto colectivo escrito por estudiantes con la ayuda de estudiantes de pregrado en la carrera de Pedagogía, presentado a continuación:

Imagen 2: *Texto colectivo sobre la basura*



Fuente: Assis, 2018, p. 152.

Además de la construcción colectiva del texto, los estudiantes fueron estimulados a conversar con los vecinos sobre la basura y los problemas que genera en la comunidad, como se muestra en la siguiente imagen:

Imagen 3: *Foto de los estudiantes hablando con personas de la comunidad.*



Fuente: Assis, 2018, p. 154.

A continuación, presentamos las consideraciones finales de este artículo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del proyecto realizado en el Pôr do Sol demostraron la importancia de la lectura y la escritura para aquellos residentes que vivían al margen de la sociedad por falta de dominio de las tecnologías. Assis (2018) enfatiza que, “para los estudiantes, el proyecto proporciona una nueva lectura del mundo con una participación social más intensa y crítica” (p. 215), lo que está en línea con lo que propone Street (1995), quien señala que, en lugar de idealizaciones, se necesita “una concepción concreta de las prácticas de alfabetización en contextos sociales reales” (p.3). Invitamos a Kleiman (2012) para este diálogo, que destaca, una vez más, la importancia de los proyectos de letramento:

En el proyecto de letramento, las actividades de lectura, escritura y expresión oral deben ofrecer a los estudiantes las condiciones para “hablar situadamente, cuestionando, afirmando, argumentando a favor de sí mismos y de sus comunidades, a través de diferentes lenguas y múltiples alfabetizaciones, en diferentes contextos escolares y no escolares que fomenten la apropiación de la escritura (p. 29).

En la cita anterior reafirma lo que señaló Naldão, Rita y Félix, estudiantes que resaltan el aprendizaje construido a lo largo del proyecto, los cuales fueron útiles en su vida en sociedad. Lo ejemplificamos en los siguientes fragmentos extraídos de la tesis doctoral de Assis (2018):

Naldão (50 años): El proyecto me ayudó mucho. Cuando empezamos yo estaba desempleado. Hoy ya estoy trabajando y el proyecto me ayudó en esto también. Hablo más fácilmente ahora. Incluso puedo hablar con el sacerdote en la iglesia sin tener tanto miedo. Lo que aprendí aquí ya lo uso en mi trabajo. Por ejemplo, el correo electrónico, me costó mucho usar las palabras, aquí aprendimos, hice uno con la profesora (p. 169).

Rita (61 años): ¡Maestra, yo no sabía nada! Ni siquiera firmar mi nombre; hoy hasta me saqué otra cédula con mi apellido de soltera. Hoy voy al mercado y leo UVA: Eso es jugo de uva. Ya conozco otras palabras: HUEVO: tengo en la nevera de mi casa. Ahora sé cómo firmar con mi nombre, ya no necesito poner el pulgar. Con la lectura, nuestras vidas mejoran. Necesitaba sacar una fotocopia y me dijeron que fuera al bazar del abuelo. Crees que llegué allí y vi V O V O y tenía el sombrero. Entonces ya sabía que estaba ahí, porque decía abuelo (pp. 206-207).

Félix (64 años): Antes no sabía casi nada. Vine del campo para buscar una vida mejor en Brasilia. Aquí o trabajabas o estudiabas. Cuando llegué al proyecto sabía muy poco, casi nada. Hoy leo más, ya sé algunas palabras y sé que con este proyecto será aún más fácil completar los documentos del Detran (Departamento de Tránsito), con los que tuve muchas dificultades. Antes casi no hablaba, ahora hablo demasiado. Cuando empecé el proyecto tenía el sueño de aprender a escribir una carta. Nunca había aprendido. Eso fue muy bueno, aún mejor fue cuando recibí la respuesta. Cuando mi hija me llamó diciendo que había recibido la carta (pp. 206-207).

Además del conocimiento adquirido a lo largo del proyecto mediante la lectura y la escritura, también observamos una reconstrucción de la identidad social de los sujetos que participaron en las actividades propuestas. Penna (2001) afirma que:

[...] La identidad social es una construcción simbólica que implica procesos históricos y sociales, los cuales se articulan (y se actualizan) en el acto de atribución. Por lo tanto, consideramos que la identidad social es una representación, relativa a la posición en el mundo social, y, por ende, estrechamente vinculada a cuestiones de reconocimiento. Concebimos la posibilidad de múltiples identidades, basadas en diferentes referencias, como el origen territorial, la condición de género, la etnia, la actividad profesional, etc., porque, al ser una construcción simbólica, la identidad no es un resultado automático de la materialidad (pp. 92-93).

En este estudio hemos utilizado el concepto de identidad social y también el de identidad desempoderadora referenciado en la tesis de maestría de Ríos (1998). Según el autor, una identidad debilitada es aquella en la que la persona -en el caso del aula, el estudiante- no puede percibirse como sujeto, al verse en una situación de pasividad, sin derecho a voz y participación social. En su texto *Representaciones identitarias sobre los usos del Letramento*, publicado en 2015, Ríos define las identidades debilitantes como aquella identidad en la que la persona, por no saber leer y escribir, se coloca o es colocada en una situación de inferioridad, peligro, fragilidad en relación con otras personas, por lo tanto, una identidad que se organiza en torno a una evaluación de identidad negativa, según Assis (2018).

En este sentido, Ríos (2015) destaca que la valoración negativa de la identidad en relación al letramento puede darse considerando: la identidad del otro, la propia identidad y la identidad del sujeto que no es alfabetizado. Respecto a la identidad del otro, el autor señala que la evaluación negativa generalmente se da mediante el uso de metáforas de la discapacidad, por ejemplo: las personas que no saben leer ni escribir son ciegas. En relación con la propia identidad, la mayoría de las veces se produce una sobrevaloración de la identidad del otro y una disminución de la propia identidad. Ver el siguiente ejemplo tomado de Ríos (2015):

Ejemplo:

G: ¿Crees que escribes bien?

Teo: No.

G: ¿Qué crees que falta, que se podría mejorar?

Teo: No lo sé, entonces creo que aquí en mi casa mi [cuento] es realmente gracioso, mi padre escribe y habla bien, mi madre escribe muy bien y yo solo hablo, pero luego no puedo ponerlo en el papel (p. 125).

Al abordar la identidad del analfabeto, Ríos (2015) presenta algunos datos de su investigación que refuerzan la existencia de una identidad evaluada negativamente y, por tanto, debilitada: “es una vergüenza para Brasil tener tanta gente analfabeta y no hacen nada” (p. 127). Fueron estas identidades las que encontramos en Pôr do Sol durante el proyecto, especialmente en relación con las personas mayores, quienes se sentían inferiores porque no sabían leer y escribir y dependían de otros para realizar actividades cotidianas que requieren la lectura y la escritura.

Por el contrario, la identidad de la persona que sabe leer y escribir, que está alfabetizada, tiene su identidad fortalecida. Según Ríos (2015):

[...] el sujeto alfabetizado es representado como intelectualmente diferente, tiene mejor apariencia, es pulido, tiene sensibilidad y está más atento. [...] En general, los participantes consideraron que una persona alfabetizada tiene más ventajas, como saber encontrar direcciones, saber pedir información, tener más conocimientos y realizar más acciones mediante el uso de la lectura y de la escritura (p. 127).

Fueron estas identidades las que dejamos atrás en Pôr do Sol, a través de las actividades de lectura y escritura que realizamos y que fueron reflejados en los comentarios¹ presentados anteriormente.

CONSIDERACIONES FINALES

Al final de este artículo², entendemos que es necesario reforzar algunas cuestiones. Inicialmente, es importante que la educación de jóvenes, adultos y adultos mayores sea reconocida como un derecho, tal como lo recomienda el artículo 208 de la Constitución Federal de 1988 y la Ley de

Directrices y Bases de la Educación – LDB 9394/96 y el Plan Nacional de Educación (Brasil, 2015), entre otras normas.

A partir de los datos de la investigación, podemos citar el ejemplo de la transformación de una identidad inicialmente organizada en torno a la vergüenza, el miedo, la exclusión y la humillación -una identidad de una persona analfabeta- a la identidad de una persona alfabetizada. Como se ha mencionado anteriormente, con base en la investigación de Ríos (2015), hay una nueva construcción de identidad cuando el analfabeto se vuelve alfabetizado. El hecho de no depender más de las personas para realizar las tareas cotidianas sencillas como leer y escribir, sin tener que recurrir a nadie y la posibilidad de incorporar estas acciones al habla, con afirmaciones como: ya no soy analfabeto, ya sé escribir, (re) construir sus identidades, individual y socialmente, como es el caso de los adultos mayores que participaron en el proyecto. Para ellos, vivir el proyecto de letramento³ les brindó otras experiencias que aún no habían tenido, como leer en el supermercado, tomar un autobús y escribir una carta, como fue el caso de Félix (64 años). El señor Félix nunca había escrito una carta y ese era su mayor sueño. En el proyecto aprendió a escribir este género textual. Tan pronto como aprendió a escribir una carta, lo primero que hizo fue escribirle a su hija que vivía en Rio Grande do Norte. Además de la alegría de escribirle a su hija, el estudiante tuvo otra alegría: la respuesta a la carta, a través de una llamada telefónica diciendo que había recibido la carta y que llamaba para darle las gracias.

Como hemos señalado anteriormente, el proyecto desarrollado entre 2015 y 2017 finalizó con todos los participantes (15), especialmente personas mayores, alfabetizadas y utilizando la lectura y la escritura en sus prácticas sociales, según afirmaciones presentadas a lo largo del texto.

NOTAS

1 Tanto las declaraciones como las imágenes insertadas en el texto fueron autorizadas por los estudiantes residentes de Pôr do Sol, al inicio del proyecto.

2 Este artículo es un extracto de la tesis doctoral titulada: Alfabetización e Identidades Sociales: una propuesta etnográfica crítica de lectura y escritura para (y con) adultos y adultos en el Pôr do Sol-Ceilândia (DF), realizada durante los años 2015 y 2017 y defendida en 2018, bajo la dirección del profesor Dr. Guilherme Veiga Rios.

3 Para nosotros, los brasileños, la alfabetización se refiere al acto de aprender a leer y escribir y el letramento, al uso de estas tecnologías en prácticas sociales, que la alfabetización por sí sola no siempre garantiza. A lo largo del texto se utilizará el término letramento, dada la dificultad de encontrar una palabra similar en español. Elegimos incluir el nombre del documento en portugués para facilitar la búsqueda si es necesario: Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assis, M. V. L. de. (2018). *Letramentos e identidades sociais: uma proposta etnográfica crítica de leitura e de escrita para (e com) os moradores do Pôr do Sol* (Tesis doctoral). Universidade de Brasília, Ceilândia, Brasil.
- Barton, D. (1994). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Cambridge, Reino Unido: Blackwell.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. Inglaterra, Reino Unido: Routledge.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasil. Recuperado: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

- Distrito Federal (2021). *Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. Recuperado: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/Diretrizes-EJA-2a-edicao-marco-2021.pdf>.
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa* (J. E. Costa, Trad.; 3a ed.). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Gee, J. P. (2000). Teenagers in new times: a New Literacy Studies perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 412-420. Recuperado: <https://www.jstor.org/stable/40017078>.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Brasil. Recuperado: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024* (2015). Brasil. Recuperado: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf.
- Kleiman, Â. (2012). EJA e o ensino de língua materna: relevância dos projetos de letramento. *EJA EM DEBATE, Florianópolis*, 1(1), 23-38. Recuperado: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>.
- Kleiman, Â. (Org.). (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Brasil: Mercado de Letras.
- Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil. Recuperado: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.
- Penna, M. (2001). Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: Signorini, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, Brasil: Mercado das Letras.
- Portal G1 (2018). Distrito Federal. *Pôr do Sol, em Ceilândia, será a 1ª área do DF regularizada após lei que reduz burocracia*. Recuperado: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2018/10/22/por-do-sol-em-ceilandia-sera-1a-area-do-df-regularizada-apos-lei-que-reduz-burocracia.ghtml>.
- Rey, F. G. (2005). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia*. São Paulo, Brasil: Pioneira Thomson Learning.
- Ríos, G. V. (1998). *Consciência Linguística Crítica na interação em sala de aula de jovens e adultos alfabetizando* (Tesis de maestria). Universidade de Brasília, Brasil.
- Ríos, G. V. (2015). Discurso docente sobre conceitos no ensino de língua portuguesa como língua materna e a consciência linguística crítica. *Revista Domínios de Linguagem*, 9 (4), 152-170. Recuperado de: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/28742>.
- Soares, L. J. G., Giovanetti, M. A. y Gomes, N. L. (Org.). (2005). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. EJA, Estudos e Pesquisas. Belo Horizonte, Brasil: Ed. Autêntica.
- Soares, L. J. G. y Pedroso, A. P. F. (2016). Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. *Educação em Revista*, 32 (4), 251-268. Recuperado: <https://www.scielo.br/j/edur/a/kjw6ycd5qY688cL3Hh6JmKf/abstract/?lang=pt>.
- Soares, M. (2000). *Letramento: um tema em três gêneros* (2a. ed.) Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Street, B. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education* (1a. ed.). Londres y Nueva York: Routledge.
- Street, B. (2010). Abordagens de gênero para letramentos acadêmicos? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10 (2), 347-361. Recuperado: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Gz7gZQ7tjD3vPtLJRFwFGDd/abstract/?lang=pt>.

La participación de las personas mayores en la educación no formal: la influencia de la trayectoria académica y del «sistema sexo-género»

The participation of elderly people in non-formal education: the influence of the academic path and the «sex-gender system»

Vicente Cancellara
Cátedra UNESCO de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) Universidad de la República, Uruguay.
 vicente.cancellara@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-418>

Recibido: 25 de marzo de 2024

Acceptado: 23 de abril de 2024

RESUMEN:

El siguiente artículo analiza la influencia de la trayectoria académica y el «sistema sexo-género» en la participación de personas mayores en la educación no formal. Este trabajo emerge de una investigación reciente realizada en UNI3 Montevideo, una de las principales instituciones educativas del Uruguay dirigida a esta población y pionera en América Latina. Desde un abordaje principalmente cualitativo y con aportes teóricos de la Pedagogía Social, se profundiza acerca de los rasgos característicos de los participantes, reflexionando sobre posibles escenarios desde una mirada inclusiva.

PALABRAS CLAVE: educación, personas mayores, sistema sexo-género, trayectoria académica, Pedagogía Social.

ABSTRACT:

The following article analyzes the influence of academic path and the «sex-gender system» on the participation of elderly adults in non-formal education. This work emerges from a recent research carried out at UNI3 Montevideo, one of the main educational institutions in Uruguay aimed at this population and a pioneer in Latin America. From a mainly qualitative approach and with theoretical contributions from Social Pedagogy, the characteristic features of the participants are deeply analyzed, reflecting on possible situations from an inclusive perspective.

KEYWORDS: education, elderly adults, sex-gender system, academic path, Social Pedagogy.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo constituye un apartado de una investigación de posgrado más amplia llevada adelante en 2022 en UNI3 Montevideo, una institución educativa no formal dirigida a personas mayores, pionera en América Latina, que habilita a la participación sin ningún tipo de exigencia académica previa. Desde un abordaje cualitativo, se estableció como objetivo general caracterizar y dimensionar la educación con personas mayores en este contexto, tratándose de un asunto escasamente indagado por la academia local.

Se tomaron como fuentes primarias observaciones realizadas en diferentes aulas talleres de la institución y entrevistas semiestructuradas a participantes, animadores socioculturales y miembros de la comisión directiva¹. También se incorporaron fuentes secundarias para el análisis, subrayándose dos publicaciones claves que dan cuenta del recorrido de UNI3, que son de autoría de su fundadora, la maestra y licenciada en Filosofía Alondra Bayley (1921-2017): *Utopía y educación* (1994) y *Andragogía viva* (2009). Resulta importante remarcar que en el enfoque teórico escogido para el análisis de la información considera especialmente los aportes de autores del campo de la Pedagogía Social.

En el siguiente artículo se aborda puntualmente la participación de las personas mayores en el contexto antes mencionado, considerando la influencia de la trayectoria académica previa de los participantes y del «sistema sexo-género». Ambos factores, relacionados entre sí, poseen un impacto notorio en el grado de involucramiento de esta población en actividades educativas. La indagación en profundidad invita a la reflexión para pensar posibles escenarios en términos de inclusión de una población poco considerada en la agenda de las políticas públicas.

Por un lado, se observa un vínculo entre la trayectoria académica previa en el ámbito formal y la participación en actividades educativas durante esta etapa de la vida. De esta manera, aquellas personas mayores con estudios superiores son las que tienden a involucrarse en buena medida en contextos educativos no formales. Por otro lado, pero enraizado al anterior, la notoria presencia de mujeres -y por consiguiente, la ausencia de varones- es otro de los elementos destacables de la institución. Si bien es sabido que las mujeres poseen una mayor esperanza de vida, la diferencia proporcional es especialmente significativa, y la presencia de varones varía sustancialmente dependiendo la temática de base de la actividad educativa. De esta forma, entraría en juego el «sistema sexo-género», repercutiendo no solo en lo que hace a la prevalencia de mujeres, sino también en el tipo de actividad por la que optan involucrarse los pocos varones presentes.

UNA PRIMERA APROXIMACIÓN A LAS «VEJECES»

Las características de la institución educativa, motiva algunas primeras aproximaciones conceptuales acerca de los sujetos destinatarios: las personas mayores. En este punto, se entiende necesario problematizar acerca de la vejez, en tanto etapa vital que transitan, así como las connotaciones sociales asociadas.

El término vejez proviene de la voz latina *vetus*, derivada de la raíz griega *etos* que significa «años» o «añejo», lo que suele ser asociado a un tiempo transcurrido o acumulado (Hernández, Maldonado, Meza, Ortega y Ramos, 2009). Por su parte, Muchnik (2006) sostiene que el siglo XVIII es el del «nacimiento del viejo» en Occidente, siendo el momento en que se configura el rol de «abuelo», con ciertas atribuciones específicas al interior de las estructuras familiares. No obstante, retomando a Hernández, et al. (2009), la vejez fue excluida de los papeles importantes en la esfera de lo político y social, generando una situación de dependencia con los más jóvenes y siendo considerada como una amenaza al orden racional de la Modernidad:

Cuando los conocimientos acumulados comenzaron a perder su valor, cuando se especializaron los métodos de trabajo y de vida, la experiencia de la vejez perdió importancia,... [el] papel de los viejos queda relegado al confinamiento en el hogar o la familia, con pocas posibilidades de reconocimiento. En Occidente, principalmente, los viejos quedan relegados al hospicio o depender de alguno de los hijos, en gran parte del siglo XX, con muy pocas oportunidades de desarrollo personal (Hernández, et al., 2009, p. 49).

En sintonía con los planteos anteriores, se encuentran los de Manes, Paola y Samter (2011), quienes señalan que en líneas generales “la historia de la humanidad se encuentra signada por una visión pesimista respecto a la vejez” (p. 37). De hecho, el término viejo -para referirse precisamente a quienes atraviesan la vejez- tiende a encontrarse atravesado por una perspectiva denigrante e insultante, en un sentido opuesto al término joven o niño. En este punto, Blengio y Brunetto (2022) señalan que existe una invisibilización social de la vejez:

muchas veces se dice “yo no soy viejo”, o expresiones tales como “la edad es una cuestión de actitud”, “la edad está en la mente de cada persona”, “no somos viejos, somos menos jóvenes”. Estas expresiones tan comunes dejan entrever la construcción social negativa que tenemos respecto de la vejez, pareciera que ser viejo es algo malo, y que de alguna manera somos viejos si nos sentimos viejos, como si pudiéramos voluntariamente obviar esta etapa de la vida (Blengio y Brunetto, 2022, p. 7).

Paredes (2020), por su parte, afirma que el proceso de envejecimiento está relacionado con la trayectoria biográfica de las personas y, por lo tanto, enraizado también por condicionantes socioestructurales: eventos migratorios, arreglos familiares, recorridos educativos y laborales, entre otros. Por este motivo, la autora afirma que el envejecimiento puede ser definido como un proceso complejo, que evoluciona en distintos niveles y se manifiesta de forma diversa.

El proceso de envejecimiento no es idéntico para cada persona que lo transita. “Cada sociedad produce su propio proceso de envejecimiento” (Salvarezza 1998). Surgen diferencias según la clase social, el nivel educacional, la autonomía personal, el género, las cargas de trabajo y las problemáticas vitales que han soportado a lo largo de su existencia o el estilo cultural intrínseco al contexto ecológico y social en donde cada uno se ha desarrollado (Manes et al., 2011, p. 36).

Lo dicho anteriormente permite afirmar que “no hay una única forma de envejecer, como no hay una sola manera de vivir” (Paredes, 2020, p. 64). Y si bien se trata de un proceso que responde en parte a ciertos patrones biológicos propios de la maduración del ser humano, debe revisarse la idea engañosa de un «envejecimiento normal» (Muchinick, 2006). En tal sentido, considerando la heterogeneidad de recorridos vitales, atravesados por una multiplicidad de variables sociales y culturales, se podría afirmar que “no existe la vejez, sino vejezes” (Shanan, s.f. citado por Muchinick, 2006, p. 69).

Envejecer desde un plano biológico supone una transformación física irreversible del organismo. Desde una perspectiva sociológica y cultural, envejecer supone situarse en una etapa concreta asociada al desempeño de una serie de funciones y roles dentro de la dinámica social, determinados en su mayoría por las costumbres y creencias de la sociedad...

Las personas mayores no envejecen por igual, el proceso de envejecimiento es individual, existiendo diferentes formas de vivirlo y de afrontarlo en función del contexto social en el que se habite, así como de la situación personal y subjetiva (Palma, Perrota y Rovira, 2015, p. 23).

Esta heterogeneidad propia de las vejezes invita a una primera reflexión sobre la relevancia de políticas y prácticas sociales que consideren las distintas trayectorias de vida de las personas mayores, reconociendo y valorando la riqueza de la pluralidad de recorridos y experiencias. En

este sentido, la educación podría jugar un papel de relevancia, vislumbrándose en ella una herramienta que permita (re) pensar el lugar de las personas mayores en la sociedad actual.

UNI3 EN URUGUAY: DE LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS A «LA COCINA DE ALONDA»

La UNI3-*Universidad Abierta para la Educación No Formal de Adultos* es una de las principales instituciones educativas de Uruguay cuyos destinatarios privilegiados son precisamente las personas mayores. Se presenta jurídicamente como una asociación civil, fundada en el año 1983, siendo una de las pocas propuestas de carácter educativo dirigida con especificidad a esta población. De acuerdo con la información actualizada brindada por la comisión directiva y lo expuesto en la presentación de la web institucional, UNI3 cuenta con 22 unidades en todo el país y cerca de 8500 participantes en más de 580 aulas talleres. Éstas son llevadas adelante por más de 500 animadores socioculturales, quienes trabajan de manera honoraria, en una propuesta con una gran diversidad temática en diferentes campos del saber. En sus comienzos contó con el auspicio de UNESCO, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Banco de Previsión Social (BPS)², y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar).

En la entrevista al animador N° 6, quien también es miembro de la comisión directiva y participó activamente en los comienzos de UNI3, se recuerda de manera fehaciente los avatares de los inicios de este proyecto. Relata el entrevistado que a principios de la década del ochenta, una vez jubilada, Bayley viajó a Europa con su esposo -quien también había estado vinculado al mundo de la educación- con el propósito de conocer las experiencias educativas con personas mayores que allí se estaban llevando a cabo. Previo al viaje, Bayley ya tenía en mente poder llevar adelante un proyecto destinado a personas en edades post-jubilatorias con un tinte educativo, lo cual terminó de confirmar en esta travesía. En su recorrida tuvo la posibilidad de compartir algunos cursos que se ofrecían en la Universidad de Toulouse, para posteriormente recalar en Ginebra, Suiza, en una propuesta que seguía las ideas de Pierre Vellas y que llevaba precisamente el nombre de UNI3. En su regreso a Uruguay, continúa comentando el entrevistado, el esposo de Bayley falleció, y como una forma de homenajearlo decidió reunir un reducido grupo de personas (entre las que se incluía el propio animador entrevistado) para comenzar a proyectar lo que sería UNI3 en Uruguay. En este punto es menester subrayar un espacio físico icónico, que se ha mencionado en reiteradas oportunidades durante el trabajo de campo, el cual posee un enorme valor simbólico por ser en el que se gestó este proyecto: «la cocina de Alondra». Fue allí donde un puñado de personas comenzaron a dar forma a una propuesta pionera para la época, como si estuvieran persiguiendo una quimera:

Y ahí fue como se inició UNI3, siempre decimos que fue una labor de cocina, porque en la cocina de Alondra, ese grupito reunido dio a luz el proyecto de UNI3 que empezó a funcionar en abril del 83 (animador N° 6).

Una vez instalada en Uruguay, la idea institucional trascendió las fronteras, permitiendo la concreción de experiencias similares en otros países de la región. Desde allí se generó un vínculo de intercambios recíprocos que en 1995 dio lugar al surgimiento Red de Universidades Abiertas de UNI3 de América Latina (RUA), en la que actualmente los países miembros son Argentina, Bolivia, México, Perú, Uruguay y Venezuela³ (UNI3, s.f.). En un esfuerzo mancomunado, cada dos años las delegaciones de los diferentes países realizan encuentros en los que se colectivizan sus experiencias.

La institución se presenta a nivel local como laica, gratuita y universal, en sintonía con los principios de la educación pública uruguaya (UNI3, s.f.). No obstante, en este punto es pertinente realizar dos aclaraciones importantes que fueron precisadas en diálogo con la comisión directiva. La primera, con relación al principio de gratuidad, es que actualmente se solicita a los participantes el pago de una cuota mínima para cubrir gastos del funcionamiento institucional, la cual puede incluso ser subsidiada por el BPS. En el caso de UNI3 Montevideo, el pago de la cuota habilita a la persona a la inscripción en un máximo de cuatro aulas talleres anuales -siempre que no se supere el cupo previsto- y la posibilidad de participación en todas las actividades institucionales, incluyéndose reuniones, paseos, visitas culturales, entre otras. La segunda, en relación con el principio de universalidad, es que no se requiere de ningún tipo de certificación previa para acceder, quedando abierta la inscripción a cualquier persona autoválida con 18 años o más, si bien la mayoría de sus participantes tienen más de 60 años y cuentan con estudios terciarios.

En términos de métodos y evaluación, de acuerdo a la presentación web institucional, se aclara que en UNI3 no se miden saberes, no se establecen niveles, no se otorgan calificaciones, ni tampoco se expide ningún tipo de certificación. Se hace hincapié en que cada participante puede convertirse en maestro de sí mismo, abogando por mecanismos de autoevaluación. En este sentido, apoyados en ideas promulgadas desde la Andragogía, puntualmente del educador venezolano Félix Adam, se ponen de manifiesto dos principios fundamentales que son presentados como «leyes» y funcionan como basamento de sus prácticas. Éstas son la ley de horizontalidad y la ley de reconocimiento, las cuales han sido mencionadas en varias oportunidades por los animadores en las observaciones realizadas. La primera, refiere a la relación de estricta igualdad por la que se aboga entre el animador y el participante, reconociendo roles perfectamente intercambiables, siendo que ambos pueden jugar el papel de educadores y educandos de manera alternativa. La segunda, enraizada con la anterior, supone la valoración de la experiencia de la persona adulta como fuente de conocimiento, subrayando en este punto la relevancia de la escucha atenta, dándole voz al participante -en el sentido freiriano- no solo como medio para expresar sus ideas, sino también como vía de liberación (UNI3, s.f.).

En diálogo con la secretaría institucional, se detalló que las diferentes unidades de UNI3 en Uruguay gozan de una cierta autonomía organizativa, que les permite ofrecer propuestas variadas, siempre y cuando se respeten los principios e ideas fundacionales previamente expuestas. En el caso de UNI3 Montevideo, las aulas talleres ofrecidas se dividen en nueve áreas temáticas que refieren a diferentes campos del saber. Salvo algunas excepciones puntuales, la mayoría posee una frecuencia de una hora semanal a lo largo del año, ofreciéndose algunas de manera presencial y otras virtual.

En lo que refiere a la organización de UNI3 Montevideo, aparte de la comisión directiva que tiene un rol medular en la toma de decisiones, la secretaría institucional remarca la actividad de otras comisiones de trabajo, que realizan reuniones asiduas y procuran ordenar la labor institucional. Entre las comisiones activas, se encuentran la fiscal, docente, biblioteca, paseos, actividades académicas, publicaciones y electoral⁴. Asimismo, es menester subrayar el reciente surgimiento de la comisión de investigación, la cual se encuentra trabajando actualmente en el Fondo Documentario Institucional y prevé la recopilación y sistematización de datos acerca de los participantes que concurren a UNI3, siendo que se carece de registros exhaustivos en tal sentido⁵.

LAS PERSONAS MAYORES COMO SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Para remitirse a las personas mayores en tanto sujetos de la educación, resulta interesante tomar ideas de algunos autores de relevancia del campo de la Pedagogía Social. En este sentido, Núñez (1999) reconoce el sujeto de la acción educativa como aquel que está dispuesto a adquirir aquellos contenidos culturales que se exigen desde lo social, abogando por su humanización e integración -en términos de acceso, permanencia y circulación- en la vida social de un contexto determinado. En este sentido, García Molina (2003) comenta que el hecho que un individuo se encuentre en un ámbito educativo no lo posiciona efectivamente en el lugar de sujeto de la educación, sino que es necesario que éste consienta ocuparlo. De esta forma, recapitulando nuevamente a Núñez (1999), el sujeto de la educación en ejercicio de su voluntad, se dispone a ocupar un espacio para poder conocer más sobre el vasto y complejo mundo en el que vive.

Si bien el planteo de Núñez (1999) mencionado refiere con especificidad a las primeras etapas de la vida, tal como lo comenta Camors (2020), sus palabras mantienen vigencia cuando se piensa en las personas jóvenes y adultas. Además, agrega que, en estos casos, el trabajo educativo se tensiona más en la medida que, por sus recorridos de vidas, estas personas ya conocen algo o bastante de dicha vastedad y complejidad del mundo a la que se hacía referencia.

En consonancia con los planteos anteriores, Bayley (1994; 2009) reivindica las posibilidades de educación de las personas mayores. Puntualmente, refiere al concepto de educabilidad como “condición inherente al ser humano a través de toda su existencia” (Bayley, 2009, p. 22) y no estrictamente en las primeras etapas de la vida. En este punto, la autora presenta, por un lado, avances publicados por el Instituto de Neuropsicología y Funcionamiento Cognitivo por la Universidad de Nueva York que remiten a la neuroplasticidad cerebral de los seres humanos. Estos estudios afirman que una vida mental en movimiento, como la que puede promover la actividad educativa, juega un rol fundamental en el bienestar cognitivo, especialmente en edades avanzadas. Asimismo, enfatiza en el porcentaje mínimo de personas mayores que padecen algún tipo de deterioro significativo por el que pueda verse afectada su capacidad de pensar, sentir o crear⁶. Por otro lado, la autora refiere en ambas publicaciones a la *I Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento* (1982), siendo que en la recomendación N° 35 se reafirma la educación como derecho básico, subrayándose que aquella dirigida a las personas adultas debe encontrar estímulo y reconocimiento.

En consonancia Sáez Carreras (2003), a partir de una investigación realizada por Dowd (1994), sostiene que la edad no se relaciona estrictamente con una pérdida gradual de los intereses o las habilidades sociales. En ésta se subraya que el modelo del déficit asociado a los procesos de envejecimiento solo reafirma los mitos y estereotipos a los que se hacía referencia antes, concluyendo que una vida autónoma puede aplicarse a cualquier edad a través de la actividad mental en movimiento, como la que producen y favorecen las propuestas educativas.

El contexto institucional y la etapa vital que transitan los sujetos de la educación que hacen a esta investigación demuestra una clara disposición a la actividad educativa. A diferencia de lo que puede ocurrir con niños y adolescentes en el contexto de la educación formal, las personas mayores que se acercan a UNI3 lo hacen por decisión propia, alejados de cualquier tipo de imposición. De varias de las entrevistas a los participantes se desprende la idea de «libertad de elección» y la posibilidad de «navegabilidad» en las diferentes aulas talleres, destacándose como una de las fortalezas de la propuesta.

De acuerdo con datos proporcionados por la secretaría institucional, en 2022 se encontraban inscriptos en UNI3 Montevideo un total de 1592 participantes⁷. A partir del trabajo de campo realizado, se visualiza que las personas que concurren son en buena medida mujeres, jubiladas y con estudios terciarios concluidos, habiéndose desarrollado en lo laboral en ámbitos

profesionales relacionados a su formación. La mayoría reside en hogares con sus respectivas parejas, y poseen hijos y nietos.

De la información anteriormente expuesta se desprenden dos elementos, relacionados entre sí, que son los que convocan el análisis y reflexión de este trabajo. El primero tiene que ver con el recorrido educativo amplio de los participantes en el ámbito formal. Y el segundo, con la participación según sexo, destacándose la prevalencia de mujeres, y la consiguiente ausencia de varones, la cual se acentúa especialmente en ciertas aulas talleres, y se vincula con lo que se ha denominado como el «sistema sexo-género».

LA TRAYECTORIA EDUCATIVA

A lo largo del trabajo de campo pudo detectarse con claridad que la mayoría de los participantes de UNI3 Montevideo cuenta con estudios terciarios. De hecho, para la realización de las entrevistas de esta investigación, en la apuesta por la mayor heterogeneidad posible, resultó una tarea difícil contactar personas que no hubieran alcanzado en lo formal un nivel de educación superior.

Si bien la institución se presenta como una universidad abierta que no exige requisitos académicos previos, la tendencia indicaría que las personas que asisten poseen un recorrido significativo en el sistema educativo formal. En este punto vale acotar que, según Palma, et al. (2015), en Uruguay seis de cada diez personas mayores no alcanzan los seis años de instrucción en términos de educación formal, por lo que puede inferirse que el número de personas con estudios superiores completos es relativamente bajo.

Ahora bien, las eventuales diferencias que podrían darse en las trayectorias educativas de los participantes de este contexto parecería -a priori- no ser una barrera en términos de aprendizaje. En este punto, resuenan las palabras de la integrante de la comisión directiva que menciona que todos los participantes de UNI3 ya poseen un «perfil universitario en el ámbito de lo existencial» por la adquisición de saberes que les ha dado el propio recorrido de vida. En esta misma línea, se destaca lo dicho por una de las entrevistadas con formación universitaria:

tenés que tener una cabeza abierta, siempre vas a aprender de todo el mundo. Yo también aprendí a escuchar a gente que capaz tenga primaria o secundaria no más, porque todos tienen saberes... Hay que ser humilde, me costó (se ríe)... con los años es bueno aceptar que todos te pueden enseñar algo (participante N° 6).

Reafirmando tales ideas, en la entrevista a un participante que solo posee primaria completa se vislumbra que dicha situación no ha constituido un obstáculo en su participación en varias de las aulas talleres que se ofrecen. Son elocuentes son palabras en este sentido:

Se aprende porque se va llevando del contexto de todos digamos, en cuanto a la masividad del aprendizaje, en cuanto a que uno se complementa con otro... Eso es fundamental y hace que el sentido de pertenencia sea más fuerte aún (participante N° 11).

Ahora bien, más allá de lo expuesto anteriormente, en términos de inclusión, es meritoria la reflexión acerca de un posible escenario con un mayor número de personas con recorridos más acotados dentro de la educación formal. En este punto sería interesante observar si las dinámicas de las aulas talleres -en términos de contenidos, discusión, reflexión y debate- sufrirían modificaciones significativas con una mayor presencia de participantes sin formación terciaria. Si bien se habla de una universidad abierta y se remarca el valor de lo experiencial, lo construido no

deja de estar enraizado con personas que poseen un recorrido amplio en la educación formal, dentro de ciertos ámbitos académicos y profesionales.

Asimismo, sería también interesante indagar los motivos por los que personas mayores sin formación terciaria no se acercan a una institución educativa abierta. A modo de esbozar algunas respuestas, uno de los motivos podría tener que ver por el desconocimiento de su existencia, siendo que la mayoría de los participantes entrevistados supieron de la propuesta a través de contactos cercanos, familiares o laborales, restringiéndose solo a determinados círculos. El escaso reconocimiento social a la educación en esta etapa y la ausencia de fondos, podría incidir en la poca difusión y motivación a la participación.

Otro motivo podría relacionarse con la denominación «universidad», la cual puede confundirse con su utilización más habitual asociada al ámbito formal, lo que puede llevar a pensar en determinado nivel previo, ciertas exigencias o requisitos para su ingreso. Y aun conociendo la apertura institucional el escaso vínculo previo con lo educativo podría estar incidiendo en la falta de interés en el involucramiento con actividades de esta índole. En este punto, Martín García (1995) señala varios estudios realizados que dan cuenta que las personas mayores que se acercan a actividades socioeducativas tienden a presentar niveles educativos (en lo formal) medios o altos. En consonancia, en buena parte de las entrevistas, los participantes reconocen especialmente el valor de la educación en términos de desarrollo personal y social, afirmando que la asistencia a UNI3 les ha permitido mayores niveles de autonomía, mejora en los vínculos interpersonales, un mayor entendimiento de la realidad social actual y una ampliación en la circulación de los entornos sociales.

EL «SISTEMA SEXO-GÉNERO»

Además del recorrido educativo de los participantes en lo formal, otro de los elementos interesantes que emergió del trabajo de campo tiene que ver con las diferencias en términos de participación según sexo. En UNI3 Montevideo, el predominio de mujeres es notorio, constituyendo nueve de cada diez asistentes, según datos proporcionados por la secretaría institucional. En este punto, es menester recordar que si bien hay más mujeres mayores a nivel país (seis de cada diez según Palma et al., 2015), la participación en UNI3 se encuentra bastante lejos de dicha relación proporcional.

Para ahondar en ello, es necesario recuperar las ideas que De la Mata (2017) asocia al denominado «sistema sexo-género», en el que las diferencias de carácter biológico se identifican con ciertos patrones sociales: «lo femenino» y «lo masculino». En este sentido, Palma et al. (2015) destacan que las desigualdades de género dan cuenta que tradicionalmente las mujeres han tenido un menor acceso al espacio público y la toma de decisiones, así como al mercado laboral, al tiempo que han sido sobrecargadas con tareas en la esfera doméstica, especialmente en lo que refiere a los cuidados. De manera concomitante, afirman que los varones han tenido históricamente un rol asociado a los ámbitos productivos y como principales proveedores económicos. Ahora bien, Aguirre y Scavino (2018) subrayan que durante la vejez esta situación cambia y se presenta una inversión de la tradicional división sexual del trabajo: mientras que las mujeres tienden a un mayor vínculo con el entorno inmediato así como un incremento de la participación en organizaciones sociales, los varones se relacionan menos con el mundo de lo público, siendo propensos a un lugar de mayor aislamiento y desamparo.

Son varios los entrevistados que hacen referencia a las construcciones sociales vinculadas al género, las cuales son concebidas con un mayor arraigo en la actual generación de personas mayores. Éstas permitirían explicar el notorio predominio de mujeres en las actividades educativas y por consiguiente, la escasez de varones. Los comentarios recogidos a continuación

son elocuentes en este sentido, mientras las mujeres se inclinan a una mayor participación en propuestas de esta índole, los varones parecerían sufrir cierta retracción en la esfera de lo social una vez culminada su actividad laboral.

el hombre llegó a jubilarse y punto, la vida para él se terminó, o sigue trabajando o se dedica a otras cosas. La mujer es más activa, tanto joven, mediana edad, como adulta (participante N° 11).

Tenemos una sociedad que está muy marcada por el género, la mujer hace esto y el hombre hace lo otro. Y el hombre entra en la rosca de eso y no lo sacás de lo que lo puede considerar que eso “no es para hombres” (participante N° 12).

el hombre no se siente cómodo yendo a determinados lugares en donde hay un ambiente cultural, porque piensa que puede ser demasiado intelectual y no estar a su altura. Tú lo ves también en los teatros, cuando uno va al teatro, la mayoría son mujeres... Entonces hay una forma de envejecer diferente de la mujer que la del hombre. La de la mujer es más activa (animadora N° 1).

todos sabemos lo que ocupa el trabajo en nuestra vida, cuando se pierde, a veces es un trauma muy difícil de superar, ni que te digo para los hombres, más que para las mujeres obviamente, porque la pérdida del rol del trabajo es como la pérdida de la identidad masculina, cosa que yo calculo que, haciendo un paréntesis, está mucho en la base de la poca asistencia de hombres a la institución... para el hombre, terminar de trabajar es que se acabó su vida, lo cual es muy peligroso y creo que es un elemento que no se ha visualizado correctamente a nivel social (animador N° 6).

Si bien la escasa presencia de varones se visualiza con claridad en toda la institución, resulta particularmente interesante cómo se distribuyen en las diferentes aulas talleres que se ofrecen. De acuerdo con los datos recogidos en las observaciones, en un promedio general de asistencia de 25,3 participantes en cada aula taller, solo 2,8 son varones. Este número se reduce exactamente a la mitad (1,4) en el caso de las aulas talleres cuyas temáticas centrales se relacionan a cuestiones del orden de lo expresivo o lo creativo, llegando incluso casos en que la presencia es nula, como por ejemplo en el aula taller Biodanza. En comparación, el número proporcional de varones es mayor para el caso de las aulas talleres con temáticas científicas, como el caso de Antropología e Historia de la cultura. En este punto, podría trazarse una analogía con lo que ocurre en la elección de carreras universitarias, en la que puede visualizarse una inclinación similar de varones y mujeres en función de las áreas temáticas.

Con relación a lo planteado, Aguirre y Scavino (2018) refieren a una socialización de género que establece ámbitos de desempeño y valoraciones sociales diferentes: mientras que los varones aparecen más identificados al mundo de lo instrumental, lo fuerte o lo material, a las mujeres se las asocia con lo emotivo o lo sensible, tratándose de construcciones que se explican en términos históricos, sociales y culturales. Asimismo, en esta misma línea, cabe mencionar la existencia de un modelo de «masculinidad hegemónica» que termina normatizando aquellas cosas que debe ser y hacer quien es un «verdadero hombre», entre las que se incluyen prácticas vinculadas a la dominación, la ostentación de la fuerza física, la legitimación de la violencia como forma de resolución de conflictos y el control de las emociones (asociado a la idea de que «los hombres no lloran») (Glendenning, et al., 2017 citado por Castro, 2020). Así es que la preferencia de los varones por ciertas las aulas talleres podría encontrarse en relación con matrices que rigen los roles de género que, como mencionan los entrevistados, tendrían una mayor injerencia en la actual generación de personas adultas mayores. En las voces de muchos de ellos pueden encontrarse reflexiones interesantes acerca de esta inclinación por ciertas áreas temáticas, en las que se afirma buena parte de lo que se ha venido planteando:

fijate que no hace tanto que los hombres se permiten mostrar sentimientos, como la ternura. Los hombres no lloran y todas esas cosas, y bueno, todo eso debe influir. (animadora N° 5)

el señor no te va a ir a un taller de tejido, por más que el psicólogo le diga que es bárbaro para el estrés... hay cosas de ese tipo que pesan a nivel social mucho más allá de lo institucional. Yo creo que en el caso este, los factores sociales pesan enormemente y pueden más que los objetivos institucionales. (animador N° 6)

[a] los hombres de esta generación se les enseñó a no mostrarse. Es una respuesta de la sociedad. Es un problema social... El asunto es que no los podés cambiar su matrizado, no digo el matrizado de aprendizaje sino matrizado social. (animadora N° 7)

por supuesto que prima aún, la división de tareas por género con que nos criamos, mi generación,... No vas a encontrar ni bajo un tapete a un hombre que vaya a aprender tejido o que vaya a aprender bordado (integrante de la comisión directiva).

En este punto, resulta también destacable la experiencia de dos participantes mujeres, cuya opción educativa tiene que ver con una motivación asociada a una «asignatura pendiente» (Urbano y Yuni, 2005), atravesadas por estereotipos relacionados al «sistema sexo-género» que prevalecieron en sus primeras etapas de vida. Ambas refieren a la oportunidad que significó UNI3 en relación con sus intereses, pues en varias situaciones de su infancia y adolescencia éstos se vieron truncados porque no seguían los modelos hegemónicos establecidos.

cuando pedí que quería estudiar guitarra, porque era el momento donde todo el mundo andaba con la guitarra a cuesta, me dijeron “las niñas estudian piano”. Cuando pedí para ir al club, para hacer natación... me dijeron “las nenas estudian un idioma, vas a ir a francés”... [cuando] dije “yo tengo que ser abogada para poder ayudar a la gente”, me dijeron que no, que tenía que hacer una carrera como para las mujeres, que las mujeres tenían que estudiar Magisterio, porque era una carrera que no eran tantas horas de empleo, y que era más fácil cuando se tenía familia, con los niños (participante N° 2).

[era un tema pendiente] aprender el ajedrez. Ahí hay un tema de género también porque en mi época, en la prehistoria (se ríe), a las mujeres no le enseñaban ajedrez, era una cosa de hombres. Dije “voy a sacarme las ganas de aprender ajedrez” (participante N° 5).

Como puede notarse, el «sistema sexo-género» es especialmente influyente en la participación de las actividades educativas. Y si bien la presencia de mujeres es notoriamente superior, también menester resaltar que la mayoría de los entrevistados se muestran optimistas en cuanto algunos cambios que se vienen vislumbrando. De hecho, los que cuentan con más antigüedad en la institución señalan que en los últimos años se ha incrementado la inscripción de varones de manera paulatina. Además, varios remarcan la influencia de los cambios sociales de las últimas décadas que apuntan a deconstruir ciertos roles preestablecidos. Y considerando que, como ya se ha señalado, los estilos de vida repercuten en las formas de envejecer, esto habilitaría una mayor presencia de varones en actividades de esta índole. De esta forma se manifiesta en las entrevistas:

hoy estamos cambiando, intentando cambiar eso [los roles de género], pero cuesta y más en lo que ya están grandes (se ríe). Los jóvenes parece que se integran más (participante N° 15)

Posiblemente el hombre del futuro esté mucho mejor preparado para asumir, después que termine su ciclo laboral, otras cosas, otras alternativas, porque las está teniendo ya en el desarrollo de su vida, entonces posiblemente eso varíe para bien (animador N° 6).

Considerando lo analizado, se entiende que en este asunto se presenta un desafío en el horizonte futuro. Por un lado, un incremento en el número de varones permitiría romper con la tendencia

al aislamiento, favoreciendo así la sociabilidad, más aun considerando que la construcción de vínculos sociales fuertes tiene una repercusión directa en la longevidad (Legato, 2014 citado por Aguirre y Scavino, 2018). Por el otro, la actividad educativa como tal podría verse enriquecida al ampliar la diversidad de experiencias, las miradas e intercambios, al tiempo que se constituye un entorno mucho más representativo de la sociedad.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este recorrido ha intentado mostrarse la influencia que tiene la trayectoria educativa en el ámbito formal y el «sistema sexo-género» en la participación de personas mayores en actividades educativas, tomando como referencia la propuesta de UNI3 Montevideo. Por un lado, aquellas personas mayores con estudios superiores son las que poseen una marcada inclinación a vincularse a este tipo de iniciativas, reconociendo su valor en lo que refiere al desarrollo personal y social. Por el otro, persiste un notorio predominio de mujeres, siendo mínima la participación de varones y quedando reducida a ciertas aulas talleres con temáticas específicas.

Si bien estos dos elementos han sido analizados por separado, tal como fuera mencionado, no puede negarse la relación existente entre ambos. Es sabido que en nuestra sociedad actual las mujeres alcanzan, en términos generales, mayores niveles educativos en el ámbito formal. Asimismo, ambos elementos se encuentran enraizados con otros, cuyo análisis en profundidad desde una perspectiva interseccional, permitiría construir un entramado mucho más complejo. Esto nos aproximaría a conocer un perfil más riguroso sobre los participantes que eligen formar parte de actividades educativas dirigidas a personas mayores en el ámbito no formal.

Esta información, por un lado, ampliaría el conocimiento sobre los sujetos de la educación en cuestión y, por lo tanto, de sus intereses y necesidades. De esta forma, se podría proponer un plan educativo más ajustado al contexto de los participantes. Por otro lado, concomitantemente, habilitaría el reconocimiento de otras personas que, por diferentes motivos, quedan excluidas de propuestas de este índole. Y así, podrían proyectarse líneas de acción de carácter inclusivo, con énfasis en esa población, que permitan una mayor difusión de las propuestas educativas y el valor que poseen en esta etapa de la vida.

La cuestión antedicha conlleva indefectiblemente a otro asunto mencionado en el recorrido de este trabajo, que tiene que ver con el escaso valor social de la educación de personas mayores. Los fondos públicos destinados a las actividades de este tipo son exiguos, siendo escasamente reconocidas en la agenda política local. Por este motivo, se entiende de especial relevancia continuar ahondando en la indagación y difusión de las características de las propuestas educativas dirigidas a las personas mayores, destacando sus contribuciones en lo que refiere al desarrollo de los sujetos. Al colocar el tema en discusión y debate en el ámbito académico, se contribuye a su visualización y, paralelamente, a deconstruir las concepciones sociales negativas que envisten a esta población.

NOTAS

1 A lo largo de todo el proceso, tanto en las observaciones como en las entrevistas, puntualmente al inicio de éstas, se explicitó a todos los actores participantes las características de la investigación. Procurando preservar la confidencialidad de los involucrados, en este trabajo se hace referencia a los entrevistados con una numeración, solo puntualizando el rol dentro de la institución según la guía de entrevista aplicada en cada caso, sin entrar en otros detalles de la persona.

- 2 El BPS es una institución estatal encargada de la gestión de fondos vinculados a la seguridad social (incluye jubilaciones, pensiones, asignaciones familiares, entre otras tantas)
- 3 Originalmente fueron parte de la RUA delegaciones de Brasil y Paraguay.
- 4 La comisión electoral entra en actividad cada dos años, en las instancias en las que se votan los miembros de la comisión directa. Éstos son elegidos por los socios que poseen al menos un año de antigüedad en la institución.
- 5 En sintonía con la apertura institucional, desde la comisión directiva se subraya que Bayley se mostraba reacia a recabar datos de los participantes, evitando que tal indagación pudiera incomodar a la personas que se acercaban a UNI3.
- 6 Según Bayley (2009), de acuerdo al informe de la *I Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento* (1982), solo un 9,5% de las personas mayores en el mundo padece un deterioro significativo, lo que hace que más de 90% puede producir algún tipo de actividad constructiva tanto para sí mismas como para la comunidad a través de diferentes maneras de participación social. Es menester subrayar que no se desarrolla en profundidad las características de tal deterioro.
- 7 La institución no cuenta con muchos datos específicos actualizados sobre los participantes, por lo que, como fuera mencionado, la comisión de investigación proyecta trabajar en recaudar y procesar más información sobre ellos, a fin de conocer sus características y necesidades, así como continuar pensando algunas de sus líneas directivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, R. y Scavino, S. (2018). *Vejez de las mujeres*. Montevideo, Uruguay: Doble clic.
- Bayley, A. (1994). *El derecho a ser. Utopía y educación: UNI3- Universidad Abierta*. Montevideo, Uruguay: Talleres Gráficos.
- Bayley, A. (2009). *Andragogía viva*. Montevideo, Uruguay: Orbe.
- Blengio, M. y Brunetto, G. (2022). *Envejecimiento, conceptos, evolución histórica, representaciones sociales*. Montevideo, Uruguay: Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo. Recuperado de <https://filadd.com/doc/modulo-1-pdf-articulacion-de-saberes-i-condiciones>
- Camors, J. (2020). La educación de personas jóvenes y adultas en clave de revisión y proyección. En Camors, J. (Coord.), *Educación de personas jóvenes y adultas: un campo específico de debate* (pp. 15-23). Montevideo, Uruguay: Unidad de Comunicación y Ediciones (UCE), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Castro, G. (2020). Roles de género y consumo problemático de sustancias en la vejez. En Centro Interdisciplinario de Envejecimiento [CIEN], *Miradas interdisciplinarias sobre envejecimiento y vejez* (pp. 141-159). Montevideo: Espacio Interdisciplinario, Universidad de la República.
- De la Mata, C. (2017). Repensar la vejez desde otras claves. En Bedmar, M., y Martínez, N. (Eds.), *Personas mayores y Educación Social: teoría e intervención* (pp. 25-49). Granada, España: Universidad de Granada.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona, España: Gedisa.
- Hernández, M., Maldonado, I., Meza, A., Ortega, M. y Ramos, J. (2009). Aportes para una conceptualización de la vejez. *Educación y Desarrollo*, 11, 47-56. Recuperado de https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/11/011_Ramos.pdf
- Manes, R., Paola, J. y Samter, N. (2011). *Trabajo social en el campo gerontológico: aportes a los ejes de un debate*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.
- Martín García, A. (1995). Objeto y ámbitos de investigación en Gerontología Educativa. *Pedagogía Social*, 12, 7-21. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/39760>
- Muchnik, E. (2006). *Envejecer en el Siglo XXI. Historia y perspectiva de la vejez*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Palma, A., Perrota, V. y Rovira, A. (2015). *Las personas mayores en Uruguay: un desafío impostergable para la producción de conocimiento y las políticas públicas. Sistema de información sobre vejez y envejecimiento*. Montevideo, Uruguay: Ministerio de Desarrollo Social. Recuperado de https://uruguay.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/149_file1.pdf

- Paredes, M. (2020). Envejecer en Uruguay: una actualización de los datos disponibles. En Centro Interdisciplinario de Envejecimiento [CIEn], *Miradas interdisciplinarias sobre envejecimiento y vejez* (pp. 63-84). Montevideo, Uruguay: Espacio Interdisciplinario, Universidad de la República.
- Sáez Carreras, J. (2003). Investigación e intervención educativa con personas mayores. En Sáez Carreras (Coord.), *Educación y aprendizaje en las personas mayores* (pp. 33-52). Madrid, España: Dykinson.
- UNI3 (s.f.). *Universidad Abierta para la Educación No Formal de Adultos*. Recuperado de <http://uni3.com.uy/web/index.php/sample-page/>
- Urbano, C. y Yuni, J. (2005). *Educación de adultos mayores: teoría, investigación e intervención*. Córdoba, Argentina: Brujas.

A inclusão educacional dos excluídos pela idade

Inclusión educativa de los excluídos por la edad

Educational inclusion of those exclude by age

Rita de Cassia Oliveira Silva
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
 soliveira@uepg.br

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-419>

Flávia Oliveira Alves da Silva
UNICESUMAR, Brasil
 flaviaoliveiraalvesdasilva@gmail.com

Vera Lucia Martiniak Universidade Estadual
de Ponta Grossa, Brasil
 vlmartiniak@uepg.br

Recibido: 26 de marzo de 2024

Aceptado: 26 de abril de 2024

RESUMO:

Um dos grandes desafios do século XXI é atender as demandas decorrentes do envelhecimento da população mundial. Fenômeno este que instiga as sociedades a refletirem sobre os preconceitos e discriminações referentes à pessoa idosa, materializados em diferentes aspectos entre os quais a negligência quanto à educação para esta faixa etária. Assim, este artigo reflete sobre a educação para a pessoa idosa, ressaltando a Universidade Aberta para a Terceira Idade enquanto ação extensionista que promove a inclusão educacional da pessoa idosa. Objetiva também identificar os desafios e os limites das UATI referentes a educação desta faixa etária. A inclusão e a exclusão constituem conceitos estreitamente relacionados pois ao se combater os preconceitos e discriminações, está se fomentando a inclusão. Acreditar no potencial de aprendizagem, independentemente da idade é fortalecer a inclusão educacional da pessoa idosa e, como decorrência evitar a exclusão educacional. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, ressaltando produções que abordam o envelhecimento, a inclusão e os processos educativos da pessoa idosa.

PALAVRAS-CHAVE: pessoa idosa, inclusão educacional, Universidade Aberta para a Terceira Idade.

RESUMEN:

Uno de los grandes desafíos del siglo XXI es satisfacer las demandas derivadas del envejecimiento de la población mundial. Este fenómeno instiga a las sociedades a reflexionar sobre los prejuicios y discriminaciones referentes a la persona anciana, materializados en diferentes aspectos entre los cuales se destaca: la negligencia en la educación para esta franja etaria. Así, este artículo reflexiona sobre la educación para la persona anciana, ressaltando la Universidad Abierta para la Tercera Edad (UATI por sus siglas en portugués) como acción extensionista que promueve la inclusión educativa de la persona anciana. También tiene como objetivo identificar los desafíos y límites de las UATI, referentes de la educación de este grupo de edad. La inclusión y la exclusión son conceptos estrechamente relacionados pues al combatir los prejuicios y discriminaciones se está fomentando la inclusión. Creer en el potencial de aprendizaje, independientemente de la edad, es fortalecer la inclusión educativa de la persona anciana y como resultado evitar la exclusión educativa. Se realizó una investigación bibliográfica, ressaltando producciones que abordan el envejecimiento, la inclusión y los procesos educativos de la persona anciana.

PALABRAS CLAVE: anciano, inclusión educativa, Universidad Abierta para la Tercera Edad.

ABSTRACT:

One of the great challenges of the 21st century is to meet the demands of the world's ageing population. This phenomenon is prompting societies to reflect on the prejudices and discrimination against the elderly, which are materialized in different aspects, including the neglect of education for this age group. Thus, this article reflects on education for the elderly, highlighting the University of the Third Age (UATI) as an extension action that promotes the educational inclusion of the elderly. It also aims to identify the challenges and limits of the UATI with regard to the education of this age group. Inclusion and exclusion are closely related concepts because fighting prejudice and discrimination fosters inclusion. Believing in the potential for learning, regardless of age, strengthens the educational inclusion of the elderly and, as a result, avoids educational exclusion. A bibliographical survey was carried out, highlighting productions that address aging, inclusion and the educational processes of the elderly.

KEYWORDS: elderly people, educational inclusion, University for the Third Age.

INTRODUÇÃO

A questão da longevidade configura-se como um dos principais desafios contemporâneos. O aumento expressivo da população idosa demanda novas abordagens sociais e políticas para atender às necessidades dessa faixa etária.

Na realidade brasileira, esta fase da vida é permeada por preconceitos, o que torna as pessoas idosas mais vulneráveis. Muitas vezes, seus direitos básicos são ignorados. Entre esses direitos, destaca-se o acesso à educação.

No sistema legal brasileiro, não se encontra uma política educacional específica para pessoas idosas, mas políticas públicas que contêm ao longo de seus textos diretrizes relacionadas à educação, como evidenciado no Estatuto da Pessoa Idosa. Esse estatuto busca garantir e preservar o respeito aos direitos fundamentais dos idosos, incluindo o direito à educação. As políticas públicas, especialmente as voltadas para a educação, devem priorizar o acesso ao conhecimento, o empoderamento da população idosa e a elevação da qualidade de vida refletindo em uma maior participação e inclusão social.

Além de possibilitar transformações na sociedade por meio da produção de conhecimento, a Universidade desempenha um papel de extensão e cumpre o mandato constitucional de garantir o direito à educação ao acolher as pessoas idosas por meio do Programa Universidade Aberta para a Terceira Idade (UATI). Esse programa se baseia em uma abordagem educacional não-formal.

Este artigo analisa o papel da Universidade Aberta para a Terceira Idade, na Universidade Estadual de Ponta Grossa – Brasil, enquanto ação extensionista que promove a inclusão educacional da pessoa idosa. Possui também como objetivo ressaltar a educação como direito humano que promove a inclusão social; identificar os desafios e limites das UATI referentes a educação desta faixa etária.

O texto está organizado em três seções: na primeira apresenta-se um panorama a respeito do crescimento na composição da população brasileira e a necessidade de repensar e planejar políticas públicas a partir das especificidades regionais. A partir deste cenário, discute-se na sequência, o direito à educação, como instrumento para aquisição de conhecimentos e informações, e promotora de inserção e protagonismo da pessoa idosa em diferentes espaços educativos. Por fim, salienta-se que na “sociedade do conhecimento” a educação ao longo da vida possibilita novos saberes que demandam conhecimentos de tecnologia e seus meios para a inclusão social.

O CENÁRIO BRASILEIRO E O AUMENTO POPULACIONAL

Uma das mudanças mais significativas que ocorreram nos últimos cinquenta anos diz respeito as mudanças demográficas, em especial ao aspecto do envelhecimento dos indivíduos, aliada ao aumento demográfico da população idosa. Esse fenômeno não se restringe aos países em desenvolvimento, mas se trata de um fenômeno global que apresenta impactos nos diferentes cenários sociais e conseqüentemente, repercutem na formulação de políticas públicas para este segmento da população. Com este panorama, a faixa etária das pessoas idosas (no Brasil pessoas com 60 anos ou mais – Lei 14.423/2022) tornou-se atrativa temática de pesquisa, embora muitas questões restringem-se a interesses momentâneos para fins eleitorais. Entretanto superou o interesse individual ascendendo ao coletivo na medida em que apresenta transformações em diferentes esferas entre as quais sociais, culturais, econômicas, políticas, etc.

Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU, 2018),

A população mundial está envelhecendo, com pessoas com mais de 65 anos sendo a faixa etária de crescimento mais rápido. Em 2050, uma em cada seis pessoas no mundo terá mais de 65 anos (16%),

contra uma em 11 em 2019 (9%). Regiões onde a proporção da população com 65 anos ou mais é projetada para dobrar entre 2019 e 2050 incluem Norte da África e Ásia Ocidental, Ásia Central e Meridional, Leste e Sudeste Asiático e América Latina e no Caribe. Em 2050, uma em cada quatro pessoas que vivem na Europa e na América do Norte poderia ter 65 anos (s/r).

Esta perspectiva mundial é convergente no que tange ao envelhecimento da população, a qual se comprova em diferentes países, pode ser atribuída à fatores, entre os mais comuns incluem-se os avanços na área da medicina, tanto no que se refere as descobertas de medicamentos mais eficazes para tratamentos, como no uso da tecnologia com aparelhos e exames sofisticados que são eficientes e mais precisos nos diagnósticos, na prevenção de certas patologias e profissionais mais qualificados que se especializam, aprofundando seus conhecimentos em campos cada vez menores, exigindo maior cooperação e parceria entre os profissionais com diferentes competências. Somadas a esta constatação, evidencia-se a diminuição das taxas de mortalidade em todas as idades, aos avanços sociais e sanitários, referenciando cuidados e atenção com ações preventivas para essa faixa etária, que anteriormente eram inexistentes.

Neste mesmo cenário registra-se a diminuição da fecundidade, menos crianças nascendo e idosos envelhecendo cada vez mais.

Não se pode atribuir apenas a dados demográficos os impactos e reflexos do envelhecimento nas sociedades contemporâneas, embora esses dados, sem dúvida, além de reais, confirmam a materialidade destas mudanças, entretanto, acrescentam-se outras alterações importantes. O envelhecimento constitui um processo vital que condensa mudanças biológicas, psicológicas, sociais, econômicas, culturais, políticas de grande amplitude e por muitos indivíduos ainda não avaliados na sua extensão e relevância.

Caracterizar o envelhecimento como um processo vital repercute satisfatoriamente ao se considerar a velhice como um estado definitivo e mais, revestido de estereótipos negativos (improdutividade, incapacidade de aprendizagem, de adaptação, desinteresse pela vida, ausência de futuro, impossibilidade de bem estar e de ser feliz) reforçando uma cultura na qual enaltece e valoriza a juventude.

Conforme afirma Giacomini (2011),

Existe uma cultura nacional de valorização da juventude que reforça comportamentos de negação da velhice, em que ser velho ainda significa estar doente, dependente e excluído da vida profissional, familiar e cidadã. Esse fenômeno é confirmado quando se analisa a desimportância com que tem sido tratado o processo de envelhecimento, o qual entra governo, sai governo, não é incluído de fato na pauta das prioridades das políticas públicas nem se materializa no orçamento e financiamento que lhe são destinados (p. 4).

Embora em discursos ainda seja referenciada esta visão negativa, a tendência pessimista de abandono dos interesses da vida, conforme sustenta a teoria psicológica da desvinculação, é gradativamente sobreposta pela teoria da atividade e indica novos papéis sociais que os idosos assumem. Ainda mais, é complementada pela teoria da continuidade na qual a vida é um desenvolvimento contínuo que exige adaptações, inovações e, o idoso se apresenta suscetível e estimulado a participar e se integrar diante das inovações que surgem, respondendo de maneira surpreendentemente positiva diante dos desafios tecnológicos.

Para além dos processos biológicos e psicológicos, o envelhecimento é um processo cultural e social, multifacetado. Muito mais do que ser referenciado pelo número de anos, ele pode ser avaliado pelas mudanças atitudinais e de comportamento resultantes das relações que se estabelecem entre os grupos e as condições que a própria sociedade impõe.

Esta população está crescendo em ritmo acelerado, o que demanda políticas públicas e diferentes ações ao encontro das necessidades deste segmento etário, tendo em vista um envelhecimento ativo, com possibilidade de qualidade de vida, participação social e desenvolvimento social. O empoderamento do idoso se alicerça na busca pela atualização de conhecimentos e informações, elevação da autoestima, participação e inserção social, atuação e intervenções em questões sociais enquanto cidadão de direitos.

Cabe ressaltar que “as políticas públicas são os meios necessários para a efetivação dos direitos fundamentais, uma vez que pouco vale o mero reconhecimento formal de direitos se ele não vem acompanhado de instrumentos para efetivá-los” (Freire, 2005, p. 48).

O pluralismo social e cultural da vida moderna faz com que os papéis sociais atribuídos aos idosos se diversifiquem dentro das conjunturas do país. Esta é uma realidade que ainda está longe de ser considerada pelas políticas públicas e pela sociedade brasileira em geral porque além de ser necessária uma mudança cultural, educacional de maior reconhecimento, respeito e valorização do potencial dos idosos, também impõe a superação e desconstrução de estereótipos negativos e inconsistentes cientificamente que enaltecem as incapacidades e limitações dessa faixa etária. “A velhice, como conjunto de convenções sociais, é uma categoria esquecida socialmente, enquanto na prática cotidiana e repetitiva, os problemas se avolumam” (Oliveira, 1999, p.161).

A população brasileira apresenta uma distribuição desigual no território, a dinâmica populacional tem demonstrado que há uma irregularidade nas regiões, como por exemplo as regiões sudeste e sul que possuem a população mais envelhecida, 12,2% e 12,1%, respectivamente, tem 65 anos ou mais de idade. Já as regiões norte e nordeste apresentam um índice populacional mais jovem e a região centro-oeste tem um índice mediano (IBGE, 2022).

Segundo o IBGE (2022) a composição populacional por grupos de idade aponta para uma tendência de envelhecimento demográfico, que corresponde ao aumento da participação percentual dos idosos na população e a consequente diminuição dos demais grupos etários. A queda da participação das pessoas de 0 a 14 anos de idade na população foi mais expressiva, passando de 26,5%, em 2005, para 21,0% em 2015, bem como a queda observada no grupo de 15 a 29 anos de idade, que foi de 27,4% para 23,6% no mesmo período. Por outro lado, a proporção de adultos de 30 a 59 anos de idade teve aumento no período, passando de 36,2% para 41,0%, assim como a participação dos idosos de 60 anos ou mais de idade, de 9,8% para 14,3%. Em 2015, os valores extremos na proporção de idosos na população foram de 8,0% nos estados brasileiros. Sendo assim, a idade mediana¹ de uma população corresponde à idade que divide a distribuição ao meio, isto é, 50% das pessoas apresentavam idade menor ou igual à mediana e os outros 50% tinham idade igual ou maior ao valor da idade mediana.

Complementando, as unidades da federação da região Norte do Brasil com baixa proporção de idosos na população, também apresentaram baixa expectativa de vida ao nascer. Nas regiões sul e sudeste ambos indicadores foram elevados, na comparação nacional.

Assim, a longevidade se constitui como um dos grandes desafios deste século e cada vez mais se ressalta a relevância da educação para esta faixa etária, para além de ser um direito prescrito legalmente mas também como estratégia de empoderamento, de aquisição de conhecimentos, informações, elevação de auto estima, possibilidade de inserção e participação na sociedade, superando que não por raras vezes o contexto cruel retrata uma contradição, a vulnerabilidade dos idosos retratam o desrespeito pelas condições mínimas de sobrevivência, e ficam marginalizados socialmente.

Diante desse panorama que apresentam diversidades na composição de sua população é necessário que o governo federal repense e planeje políticas públicas a partir das especificidades regionais. Nesse cenário em que o envelhecimento se torna preocupação dos governos, considerando que

as regiões brasileiras demandaram políticas públicas específicas para atendimento da população idosa, tem-se uma expectativa de que a implementação de políticas educacionais se torne mais efetiva e garanta melhor qualidade de vida para esse segmento.

O Brasil é constituído por 32 milhões de pessoas com mais de 60 anos de idade, representando 15,6% da população brasileira e tende a dobrar nas próximas décadas (IBGE, 2022). Os dados apontam uma forte tendência de aumento da proporção de idosos na população: em 2030, seria de 18,6% e, em 2060, de 33,7%. A relação entre a porcentagem de idosos e de jovens é chamada de “índice de envelhecimento”, que deve aumentar de 43,19%, em 2018, para 173,47%, em 2060. Embora o contingente de idosos seja significativo ainda persiste na sociedade brasileira preconceitos por meio de um estereótipo negativo da velhice, que ressalta incapacidade, improdutividade, doenças e marginalização social.

Os preconceitos acerca da velhice elucidam as faces da discriminação e opressão que muitos idosos sofrem, por serem considerados sujeitos improdutivos e sem capacidade de aprender. Nesse sentido, o idoso fica caracterizado como um peso para a sociedade, a qual por muitas vezes o oprime, considerando que seus conhecimentos são ultrapassados e suas experiências não têm significado.

Além disso, o idoso é considerado uma questão social, pois na sociedade capitalista, um grande contingente de aposentados e pensionistas idosos é sinônimo de ônus, com o agravante de que o número de pessoas com 60 anos ou mais aumenta numa velocidade maior do que os ajustes econômicos. Assim, os preconceitos e estereótipos de um sujeito incapaz e improdutivo se mantêm. Na própria dinâmica da sociedade capitalista o idoso é excluído do mundo do trabalho, e quando sua força de trabalho é requerida há sempre desvalorização e precarização do seu trabalho. Contrariamente, a sociedade defende um discurso de que a aposentadoria é um direito e uma conquista do trabalhador, mas por outro lado, o indivíduo é desvalorizado e considerado como improdutivo e, portanto, inútil. (Bulla & Kaefler, 2003).

A educação é um potencial instrumento de conscientização da população para a superação dos preconceitos negativos atribuídos à velhice, e mesmo cientificamente sem fundamentação, estes são reforçados nesta sociedade.

A legislação brasileira, ressaltando o Estatuto da Pessoa Idosa (Lei nº 14723/2022) no Capítulo V referente à Educação, Cultura, Esporte e Lazer, no Artigo 21 preconiza que “O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados”, seguido do Artigo 25 “O Poder Público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual”.

Para a busca da superação de estigmas negativos e preconceitos referentes à pessoa idosa, o Paradigma do Envelhecimento ativo preconizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) é o que mais corresponde às necessidades atuais da pessoa idosa na atualidade, com possibilidade de qualidade de vida, empoderamento, inclusão e participação social.

Aqui reside a relevância das políticas públicas, considerando sob o recorte educacional, para oportunizar à pessoa idosa instrumentos para sua participação e efetivamente cumprir o direito de educação ao longo da vida, direito alienável e constitucional a todo indivíduo.

Assim, especificamente quando se trata de políticas na área de educação, interpela-se sobre um sistema complexo, pois, as políticas educacionais são construções sociais e históricas determinadas por condições sociais, culturais, políticas e econômicas. Isso explica a diversidade de políticas em diferentes períodos e governos, pois a influência dos determinantes apontados indica a

interferência de diferentes interesses e concepções na elaboração de ações para o cumprimento da legislação.

Ranieri (2009) afirma que se as políticas educacionais estão ligadas aos direitos, os seus aspectos substantivos e procedimentais não estão sujeitos à discriminação de governos. Muito ao contrário, são eles os termos de cláusulas que devem ser cumpridas como obrigações legais e que, portanto, podem ser reclamados por indivíduos como prerrogativas jurídicas. “[...] Afirmar, portanto, que a educação é um direito humano implica o reconhecimento de que, sempre que essa prerrogativa esteja sob ameaça ou tenha sido violada, o(s) seu(s) titular(es) deverá(ão) poder recorrer ao Judiciário a fim de obter um provimento capaz de garantir a sua prevalência” (Ranieri, 2009, pp. 64-65).

A Universidade como instituição voltada para produção de conhecimento científico, além de ser um espaço educacional, cumpre sua função extensionista e o preceito constitucional ao acolher pessoas idosas por meio de ações pedagógicas, entre as quais o Programa Universidade Aberta para a Terceira Idade, que se baseia na educação não formal.

Desta maneira, a educação para a pessoa idosas e as universidades abertas para a terceira idade, constituem-se como projetos ou programas voltados a oferecer conhecimentos, informações e em especial, possibilitar a valorização desta faixa etária, se fazem emergentes e relevantes na sociedade brasileira. Contudo, a precarização do ensino brasileiro é percebida pelos baixos índices nos níveis de leitura, escrita e matemática dos alunos da Educação Básica. Por isso, é imprescindível que sejam formuladas políticas educacionais que atendam todos os níveis e etapas de ensino, de forma que garantam espaços inclusivos para toda sua população, de forma que promovam oportunidades para o desenvolvimento social e qualidade de vida tanto de crianças, jovens e idosos.

A educação surge como oportunidade de ação, tanto para a sociedade conhecer e aprender a respeitar o idoso, como para o idoso ter novas condições de abrir-se para o mundo, conhecendo seus direitos e vivenciando novas experiências. A educação tem um papel político fundamental, deve desempenhar um papel democrático, ser um lugar de encontro, de permanente troca de experiência (Oliveira, Scortegagna & Oliveira, 2015, p. 86).

O espaço universitário e as atividades oferecidas, por meio da universidade aberta, são promotores de experiências que fortalecem os vínculos intergeracionais, dando visibilidade à pessoa idosa nas relações sociais que se estabelecem com os jovens e adultos que frequentam o meio acadêmico. Isso demonstra que o direito à educação deve ser garantido a todas as pessoas e que a aprendizagem se dá ao longo de toda a vida.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A PESSOA IDOSA

Muitas são as demandas das pessoas idosas, entre as quais ressalta-se a educação que, além de objetivar a aquisição de conhecimentos e informações, pauta-se em oportunizar maior inclusão e participação social, a inserção e o protagonismo da pessoa idosa em diferentes espaços educativos, possibilitar o empoderamento e a melhoria de qualidade de vida, fortalecendo um novo olhar desta faixa etária e do paradigma do envelhecimento ativo e saudável.

Referencia-se aqui como fundamental a concepção da educação permanente como a necessidade de ampliar a participação dos indivíduos na vida social e cultural, visando à melhoria nas relações interpessoais, qualidade de vida, compreendendo o mundo e tendo esperança do futuro. Pela educação permanente assume-se uma nova concepção de vida humana, cujo princípio central não é só aprender a ser, mas principalmente viver para aprender, interagindo com quem está ao seu redor (Oliveira, Scortegagna & Oliveira, 2015, p. 87).

Não se pode olvidar de referenciar o educador Paulo Freire (2005) quando apresenta a contradição das intenções educacionais retratadas nos objetivos, nas políticas educacionais elaboradas hegemonicamente para toda a sociedade, que reforçam a desigualdade e discriminação social.

A educação pode se voltar para a adaptação do indivíduo à sociedade, gerando acomodação, submissão, repetição de conhecimentos memorizados, sem entendimento da aplicação ou relevância dos mesmos, uma educação bancária. Entretanto, pode assumir uma conotação que se volta para a libertação, possibilitando a cada indivíduo o conhecimento de si, do outro e da relação que estabelece na sociedade, oportunizando o desenvolvimento de potencialidades, da criatividade e do senso crítico, rejeitando a imposição de uma realidade e reagindo ao imobilismo e à alienação, mas buscando um protagonismo e maior participação voltada para a melhoria da qualidade de vida e superação de preconceitos e representações sociais negativas atribuídas à velhice.

A partir do momento em que a pessoa idosa se percebe como ator de sua vida, conquista um espaço mais respeitado no cenário familiar e social. Como afirma Paulo Freire, “somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação. Começam a crer em si mesmos, superando assim, sua convivência com o regime opressor” (Freire, 2005, pp. 58-59).

Segundo Freire² é impossível viver historicamente sem ter um sonho, o projeto do amanhã, a utopia. Ninguém sonha só, o meu sonho precisa do seu e o seu precisa do meu para deixar de ser ilusão e se concretizar.

A educação surge como um poderoso instrumento no processo de libertação e para tal deve ser entendida como uma prática social situada historicamente em uma realidade total que se modifica conforme a sociedade ao tipo de homem que se quer construir, podendo a educação ser trabalhada sob uma perspectiva ingênua ou crítica, que vise alienar ou libertar os indivíduos como um instrumento eficaz na criação do tipo de homem e de sociedade que se idealiza (Oliveira, 1999). “A educação propicia à terceira idade a aquisição de conhecimentos para instrumentalizá-la em uma participação mais ativa e integrada na sociedade, possibilitando crescimento pessoal e intelectual” (Oliveira, Scortegagna & Oliveira, 2015, p. 88).

A universidade, por excelência, é o lugar de produção e disseminação de conhecimentos. Por meio de sua função extensionista, a universidade elabora projetos e programas voltados para a melhoria de vida, a partir das demandas e necessidades da comunidade na qual está inserida.

As Universidades Abertas para a Terceira Idade (UATI), surgiram como projetos ou programas nas diferentes universidades brasileiras nos anos de 1990. Atualmente, com diferentes denominações, são cerca de 180 em todo o país.

A UATI tem oferecido espaços educativos que proporcionam à pessoa idosa, além de um espaço agradável de convivência, de ampliação de seus laços afetivos, possibilita o desenvolvimento de habilidades, competências, autonomia proporcionando o empoderamento individual e a busca do empoderamento coletivo pela articulação, engajamento, mobilização da pessoa idosa em busca de seus direitos, reconhecimento social como protagonista da sua história e integrante no desenvolvimento da sociedade.

As Universidades Abertas para a Terceira Idade despertam o idoso para a mobilização como protagonistas da história, conscientizando-os de suas condições para continuar aprendendo, desenvolvendo-se, valorizando-se, contrapondo e denunciando atitudes de violência, discriminação e desrespeito, propiciado pela educação como prática cotidiana e de liberdade (Oliveira, Scortegagna & Oliveira, 2013).

DESAFIOS PARA A INCLUSÃO E O ACESSO DA PESSOA IDOSA ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Diante do cenário de precarização da educação brasileira a população idosa enfrenta o desafio de se inserir na “sociedade do conhecimento”. O termo “sociedade do conhecimento” é utilizado por Duarte (2003) para designar uma ideologia capitalista que cumpre sua função na reprodução do capitalismo contemporâneo, que é a de enfraquecer as críticas radicais. Dentre as ilusões da sociedade capitalista utilizadas para esse fim, destaca a de que o conhecimento hoje é extremamente acessível. Em sua obra, o autor explicita as armadilhas destas pedagogias, que desqualificam as ações efetivamente educativas, ameaçando a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados.

Deve-se considerar que o acesso ao conhecimento perpassa pelas condições materiais dos indivíduos, que podem facilitar ou excluir e acentuar a sua vulnerabilidade. A educação ao longo da vida deve ser enaltecida para as pessoas idosas, levando-as a terem contato com novos saberes que demandam conhecimentos de tecnologia e seus meios para a inclusão digital.

A inclusão digital do idoso perpassa não somente os aspectos relacionados ao conhecimento, mas também se devem considerar questões motoras e psicológicas que influenciam no acesso às informações. O acesso às informações por meio da internet tornou-se um meio expressivo e uma ferramenta na socialização que contemplam áreas de interesse direcionadas ao idoso.

Assim, as pessoas atualmente se conectam em tempo real com todo o planeta, a socialização incorpora as relações produzidas pela rede de interconexões de pessoas entre si mediadas pelas tecnologias digitais da comunicação e da informação. Recebem informações dos diferentes meios de mídias eletrônicas, os quais poderão influenciar nas concepções, nos valores que nortearão as atitudes e nas representações sociais que cada um constrói ou ressignifica suas percepções, norteadando sua vida, intervindo nas relações intergeracionais, na cultura e na sua própria identidade. Com isso, pode-se afirmar que as tecnologias digitais têm favorecido e ampliado as interações sociais por meio da internet, e tem auxiliado na prevenção da depressão e do isolamento social, especialmente as pessoas que possuem limitações físicas. Além de a internet ser utilizada como recurso para estimular as atividades cerebrais, ela oferece diferentes possibilidades de interação social para todas as faixas etárias (Miranda & Farias, 2009).

Conforme afirma Kachar (2003),

A geração nascida no universo de ícones, imagens, botões e telas, transita na operacionalização com desenvoltura nesta cena visionária de quase ficção científica, mas outra, nascida em tempos de relativa estabilidade, convive de forma conflituosa com as rápidas e complexas mudanças tecnológicas, cuja progressão é geométrica (p. 52).

E justamente neste novo universo que se descortina e rapidamente se impõe a todos, exigindo mais informações, mais domínio da tecnologia surge a necessidade da educação permanente para o idoso. Contraditoriamente, a não inserção neste universo de relações, o trânsito pelas informações tecnológicas, certamente será mais um elemento de exclusão para o idoso, restringindo sua participação social, reforçando sua improdutividade, seu isolamento e sua marginalização.

A sociedade brasileira diante da comprovação do aumento significativo da população idosa, em termos quantitativos, como também no que tange ao avanço do número de anos de vida dos indivíduos, emerge como relevante proporcionar oportunidades de aprendizado contínuo possibilitando o desenvolvimento pessoal como aspectos para a promoção do envelhecimento ativo, saudável, enriquecimento cultural, a socialização e o empoderamento.

Pode-se enfatizar alguns desafios na educação da pessoa idosa, que deve basear-se na educação ao longo da vida, subentendendo uma aprendizagem contínua, como estímulo constante para a busca pelo conhecimento, a curiosidade pelo novo, pelo desconhecido proporcionando a ampliação e enfoques diferentes com experiências novas e participação efetiva em uma sociedade em constante inovação.

A pessoa idosa necessita de uma educação com diferentes abordagens, metodologias ativas, enfoque multidisciplinar abordando diferentes áreas de conhecimentos, diversificando na sua organização como programas formais em universidades, projetos baseados na concepção da educação não formal. Ou seja, a proposição de atividades culturais, rodas de conversas, palestras com assuntos do interesse das pessoas idosas vão ao encontro das necessidades e do conhecimento que cada uma possui.

Elevar a autoestima da pessoa idosa, torná-la mais segura e confiante ao tempo em que participa de atividades educativas apresenta-se como necessário. Mantendo a mente ativa, a pessoa idosa irá diminuir o isolamento social, contribuindo significativamente para o bem estar físico e mental além de fomentar uma maior participação e inclusão social. A aquisição de novos conhecimentos oferece a oportunidade de maior participação na sociedade na medida que os indivíduos se empoderam pela educação, cultura, pelas informações e serão proativos na tomada de decisões cotidianas, tornando-se mais independentes e incluídos socialmente.

A tecnologia atualmente possui grande relevância na educação e deve ser oferecida às pessoas idosas para ficarem mais bem informadas, interagirem virtualmente, participar de webconferências, de redes sociais, de cursos oferecidos a distância, e pode ser abordada em cursos específicos para esta faixa etária. Assim, possibilita a superação de constrangimentos por estarem em grupos de diferentes faixas etárias o que pode induzir a evasão dos cursos e a reclusão social. As tecnologias digitais possibilitam e incentivam a participação e a inclusão social apresentando um leque de oportunidades pela interação virtual, tanto para conhecimento, para o entretenimento como também para trabalho.

Para a sociedade ser verdadeiramente inclusiva, a educação para a pessoa idosa é vital para possibilitar a esta faixa etária uma vida plena e feliz, com oportunidade de aprendizado, empoderamento e participação social efetiva, respeitando todas as idades.

Entretanto, alguns desafios devem ser superados, iniciando pelos preconceitos e estigmas atribuídos à velhice os quais não apresentam fundamentação científica, mas são enraizados na cultura brasileira. Entre eles, cita-se a valorização da juventude e da beleza, reforçando a exclusão da pessoa idosa, o rompimento com conotações pejorativas contribuindo para a representação negativa da pessoa idosa que conduz à exclusão social. Não se pode menosprezar a complexidade que o processo de envelhecimento possui além de abranger diversos aspectos.

A disseminação de uma visão ampliada e holística da velhice se faz relevante, considerando a velhice um conceito multifatorial, na qual aspectos distintos assumem a mesma importância, entre os quais o cronológico, biológico, psicológico e social. Com esta visão ampliada, outro perfil de pessoa idosa emerge com o paradigma do Envelhecimento Ativo, desafiando os estereótipos tradicionais, além da busca por políticas públicas e o reconhecimento dos direitos das pessoas idosas.

E, para a promoção de uma nova representação social da velhice, mais compatível na atualidade, a educação é um fator central para promover a integração, interação e (re)significação da velhice. Só será possível esta mudança na representação social da velhice pela evolução das políticas, pelo comportamento da própria pessoa idosa e pela percepção da velhice pela sociedade em geral.

Não se pode negar o papel da educação neste processo de mudança, favorecendo uma convivência geracional salutar, com qualidade e dignidade, na busca por uma sociedade mais inclusiva, com cidadãos de todas as idades mais ativos e participativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA INICIAR OUTRAS REFLEXÕES

O crescimento da população idosa é uma tendência mundial, decorrente dos avanços da medicina, da melhoria da oferta de serviços públicos e principalmente, da implementação de políticas públicas para esse segmento. Todavia, mesmo que o Brasil tenha promulgado uma Política Nacional da Pessoa Idosa, há uma lacuna na implementação de políticas e programas educacionais que se articulem de forma que promovam ações que favoreçam o empoderamento e a melhoria da qualidade de vida da terceira idade.

Segundo Oliveira (1999) “torna-se necessária a sensibilização da população brasileira e do poder político para o problema da velhice que hoje está subordinado a outros problemas sociais a que, de certa forma, a poucos interessa” (p. 255).

Salienta-se que a velhice não é uma concepção absoluta, mas interpretação sobre o percurso da existência, é uma concepção que se transforma histórica e socialmente.

Para se alcançar uma sociedade justa e igualitária, é necessário ter clareza de que a socialização do saber elaborado é essencial, pois a valorização do saber objetivo é essencial na formação humana. Nesse sentido, é importante destacar a importância dos conteúdos historicamente acumulados, ou seja, os conteúdos clássicos. Tornar o aluno um sujeito emancipado futuramente requer uma educação que tenha como prioridade esta premissa e, para isso, precisa estar afinada com as tendências manifestadas na sociedade que apontam para a necessidade de uma formação geral sólida, da capacidade de manejar conceitos e desenvolver o pensamento abstrato (Saviani, 1995). Entretanto, é importante destacar que as políticas educacionais brasileiras estão distantes de sua efetivação e melhoria dos índices de escolarização. Isso decorre da ausência de um sistema de educação qualitativo de nível nacional além de, uma precariedade no que diz respeito à verba para educação, falta de investimento profissional e má remuneração; questão material da organização do sistema e das escolas e por fim, a descontinuidade, a cada governo das medidas que foram implementadas com sucesso ou não (Saviani, 2011).

A situação educacional dos idosos e dos serviços oferecidos ainda estão longe de garantir as especificidades e necessidades tão característicos deste segmento. Essas fragilidades demonstram que a demanda é grande e é necessário investir no processo educacional, bem como na formação de profissionais qualificados e no investimento de pesquisas e estudos na área da Gerontologia e da Geriatria. “Os idosos necessitam de atenção, investimentos e espaço para uma vida digna. Deve ser esse o compromisso da sociedade brasileira em toda a sua amplitude, repensando os limites da velhice e desenhando um panorama mais otimista de esperança e conquistas” (Oliveira & Oliveira, 2007, p. 128).

Não se pode considerar que o grande contingente de idosos registrado hoje na pirâmide demográfica brasileira é a mola propulsora de diferentes estigmas atribuídos à velhice, seria demasiadamente ingênua essa posição. O idoso sempre existiu porque a população é estruturada pela coexistência de gerações que se renovam, entretanto o que modificou e ainda precisa avançar refere-se às representações sociais da velhice aliadas ao movimento da sociedade com relação aos idosos e a maneira como são vistos e reconhecidos pela sociedade. “O idoso é um ser de direitos que são efetivos com o reconhecimento da sua necessidade no engrandecimento da humanidade. É na constatação da sua sabedoria que se constrói uma sociedade de respeito e dignidade”. (Quadros, Oliveira, Rodrigues & Corte, 2018, p. 202).

A política específica para esse segmento etário requer urgente implementação para prevenir uma catástrofe anunciada e constatada pelos dados demográficos da população brasileira, que envelhece rapidamente, e a sociedade ainda não se encontra preparada para atender essa demanda. A educação exerce um papel fundamental como atenuante na redução das discrepâncias de valores e de ideias que causam tensão entre as diferentes gerações, ao mesmo tempo em que a busca de integração entre as gerações poderá se constituir como uma estratégia relevante para reverter a médio e longo prazo o processo de desvalorização do idoso na cultura nacional brasileira. É inevitável a transformação progressiva do lugar social da velhice, esboçando o reconhecimento como sujeito psíquico existente e como agente social, sendo essencial a participação do idoso nesse processo tanto quanto a concepção de educação permanente, que possibilitarão repensar os limites impostos e estabelecer um projeto possível de futuro.

NOTAS

1 Mediana é uma medida de localização do centro da distribuição dos dados, que neste caso é a distribuição etária da população.

2 Considerações de uma palestra proferida na Universidade Estadual de Ponta Grossa no ano de 1993.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICO

- Bulla, I. C. & Kaefer, C. O. (2003). Trabalho e aposentadoria: as repercussões sociais na vida do idoso aposentado. *Revista Virtual Textos e Contextos*, (2), dez, pp. 01-08.
- Duarte, N. (2003). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire Jr. (2005). O controle Judicial de políticas públicas. São Paulo: Revista dos Tribunais.
- Giacomin, K. (2011). *O compromisso de todos por um envelhecimento digno no Brasil*. Brasília, Brasil: Ed. Nacional.
- IBGE. (2022). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2022 – Sinopse do Censo Demográfico 2022*. Rio de Janeiro.
- Kachar, V. (2003). *Terceira Idade e informática: aprender revelando potencialidades*. São Paulo: Cortez.
- Miranda, L. & Farias, S. (2009). As contribuições da internet para o idoso: uma revisão de literatura. *Interface (Botucatu)*, 13(29), pp. 383-394. Recuperado de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832009000200011&lng=en&nrm=iso>.
- Lei nº 14423/2022. *Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa*. Brasília.
- Oliveira, R. (1999). *Terceira Idade: do repensar dos limites aos sonhos possíveis*. São Paulo: Paulinas.
- Oliveira, F. & Oliveira, R. (2007). As pessoas idosas no Brasil: contexto demográfico, político e social. En A. Requejo & F. Cabral (org.) *As pessoas idosas: contexto social e intervenção educativa* (pp. 119-134). Lisboa: Instituto Piaget.
- Oliveira, R.; Scortegagna, P. & Oliveira, F. (2013). Empoderamento e Educação: pressupostos para uma velhice bem sucedida. En M. Cury; R. Oliveira & R. Coenga (org.) *As interfaces da velhice na pós-modernidade: avanços e desafios na conquista da qualidade de vida* (pp. 11-28). Cascavel: Edunioeste.
- Oliveira, R.; Scortegagna, P. & Oliveira, F. (2015). Universidade Aberta para a Terceira Idade na UEPG/Brasil: o idoso no contexto extensionista da universidade. En Oliveira, R. & Scortegagna, P. (org.) *Universidade Aberta para a Terceira idade: o idoso como protagonista na extensão universitária* (pp. 5-20). Ponta Grossa: Editora UEPG.

- Quadros, S.; Oliveira, R.; Rodrigues, V. & Corte, A. (2018). Velhice e envelhecimento a partir da perspectiva de longevidade: novos sujeitos, novos atores. Em A. Silva et al (org.) *Pesquisas em Ciências Sociais: educação e direitos humanos* (pp. 22-35). Rio de Janeiro: Ed. Multifoco.
- Ranieiri, N. (2009). *Direito à educação: aspectos constitucionais*. São Paulo: EDUSP.
- Saviani, D. (1995). Desafios para a construção coletiva da ação supervisora: uma abordagem histórica. *Série Ideias*, (24), 94-105.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, Brasil: Autores Associados.
- United Nations (ONU). (2018). *World Population Prospects 2019*. Highlights. June 2019. Recuperado de <https://population.un.org/wpp>

SECCIÓN

ARTÍCULOS

34 - 2

Competencias digitales de docentes y rendimiento académico en educación básica regular: una revisión sistemática

Digital competencies of teachers and academic performance in regular elementary education: a systematic review

Diana Ysabel Gonzales Chaparro
Universidad César Vallejo, Perú
dgonzalesch77@ucvvirtual.edu.pe

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-402>

Recibido: 01 de junio de 2023
Aceptado: 29 de agosto de 2023

RESUMEN:

El panorama educativo actual exige que los docentes desarrollen competencias digitales articulando la tecnología con la pedagogía para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. El presente estudio tuvo como objetivo realizar una revisión sistemática de las publicaciones sobre las competencias digitales de los docentes y el rendimiento académico en educación básica, fundamentado en una revisión sistemática de literatura. Se utilizaron los principales motores de búsqueda como: Scielo, Dialnet y Redalyc, para la elección de 20 publicaciones referentes a las palabras claves relacionadas con la competencia digital docente, rendimiento académico y educación básica. Notoriamente, los resultados mostraron una mayor producción científica en el año 2022 (45%), provenientes de la base de datos Dialnet (40%) y especialmente de Perú (60%). Se resalta las diferencias de competencia digital de algunos docentes latinos; desde bajas habilidades cognitivas hasta altas capacidades digitales y una adecuada aplicación de los recursos técnicos (Colombia y Venezuela).

PALABRAS CLAVE: competencias digitales, rendimiento académico, educación básica, tecnología de la información, comunicación.

ABSTRACT:

The current educational landscape requires teachers to develop digital competencies by articulating technology with pedagogy to meet the learning needs of students. The objective of the learning needs of students. The objective of this study was to carry out a systematic review of the publications on teachers' digital competencies and academic performance in basic education, based on a systematic literature review. The main search engines were used, such as: Scielo, Dialnet and Redalyc, to choose 20 publications referring to the keywords related to teaching digital competence, academic performance and basic education. Noticeably, the results showed greater scientific production in 2022 (45%), coming from the Dialnet database (40%) and especially from Peru (60%). The differences in digital competence of some Latino teachers are highlighted; from low cognitive skills to high digital capabilities and an adequate application of technical resources (Colombia and Venezuela).

KEYWORDS: digital competencies, academic performance, basic education, information, communication technology.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las competencias digitales ha sido estudiado en diferentes contextos en América Latina porque está correlacionado con el desarrollo de la tecnología y la globalización del conocimiento en todos los ámbitos de la sociedad (Sierralta, 2021). Sin embargo, es evidente que la educación básica aún no ha logrado una integración exitosa de la tecnología y el aprendizaje.

Con relación a lo anterior, para emplear eficazmente la tecnología en el aula los docentes deben adquirir las competencias digitales necesarias. Según Estrada y Mamani (2021), muchos docentes aún no han desarrollado su competencia digital. Consecuentemente, existe una correlación entre el género, la edad y los años de experiencia de los docentes y la disparidad en el desarrollo de estas competencias. No obstante, el dominio demostrado de las TIC por parte de los docentes implica que las competencias digitales van más allá de lo alcanzado hasta ahora en la práctica pedagógica (Orosco et al., 2021).

Por consiguiente, es inevitable la transformación de nuevos escenarios formativos a través de la mediación de la tecnología fácilmente disponible, a medida que la práctica pedagógica en la educación básica latinoamericana experimenta un cambio radical. En ese sentido, Pérez et al. (2023) señalan que los procesos como el aprendizaje autónomo y cooperativo en línea, el surgimiento del instructor virtual y las inteligencias grupales serán cada vez más frecuentes en el futuro próximo.

Por otra parte, Cela et al. (2022) encontraron que la competencia digital de los docentes en Ecuador es baja, pero está mejorando, y las mayores expectativas están puestas en los docentes menores de treinta años. Asimismo, Quispe y Huamán (2021) señalan que las competencias que deben cultivarse en Perú se desglosan en tres categorías: tecnológica fundamental, pedagógica y complejas. Si bien, los docentes han mejorado tanto en su conjunto de competencias fundamentales (dominio de las TIC) como en competencias pedagógicas, es decir, su capacidad para reconocer el valor educativo y formativo de diversos recursos digitales. Sin embargo, el desarrollo de competencias complejas ha sido en menor grado, lo cual está relacionado con el uso eficiente y extensivo de los recursos síncronos y asíncronos de las plataformas virtuales.

De acuerdo con Hoyo et al. (2021), los docentes en México tienen competencia digital a nivel cognitivo e instrumental, pero no a nivel didáctico-aplicativo. Es decir, aunque "entendían" el concepto intelectualmente, no podían "aterrizarlo" prácticamente. Siendo consecuencia del paradigma actual de formación de los docentes, que pone más énfasis en la teoría que en la práctica. Además, según Rincón (2018), los futuros docentes en Chile no reciben suficiente instrucción sobre cómo manejar eficazmente los recursos digitales en el aula, a pesar de que los estudiantes están cada vez más expuestos a entornos de aprendizaje en línea. Del mismo modo, Cabello et al. (2020) indican que los enfoques actuales para preparar a los docentes para el aula carecen de una apreciación del hecho de que están preparando recursos humanos para un futuro educativo más virtualizado.

Por otra parte, la transición a la educación digital en Argentina se produjo entre 2015 y 2019. Sin embargo, los problemas con la alfabetización digital persisten actualmente (González, 2022). Asimismo, como resultado de la globalización tecnológica, la educación en Paraguay ha tenido que adaptarse (Cañete et al., 2022). Aunado a ello, se encontró que los estudiantes carecen de una formación fundamental en alfabetización digital, lo que sugiere que mejorar las habilidades tecnológicas y pedagógicas de los instructores es oportuno y necesario (Cañete-Estigarribia, 2021). Según Segrera et al. (2020), los docentes de educación básica deben tener como prioridad establecer lo que denominan "Competencia Digital Docente" (CDD) desde la fase de formación pedagógica y hacerse extensiva con carácter de permanente, durante el ejercicio profesional. Sin embargo, Pérez et al. (2023) sostiene que el empleo de la tecnología no asegura la eficacia del

aprendizaje, ya que este no es particularmente alentador incluso en los lugares donde existe porque no se le da a la tecnología una orientación pedagógica.

Por otra parte, la competencia digital de los docentes puede definirse como su capacidad para articular sus conocimientos, habilidades y tácticas para la conexión pedagógica de las TIC, con el fin de mejorar los resultados académicos de los estudiantes (Gómez y Cevallos, 2019). Como lo plantea Banoy y Montoya (2022), los docentes desarrollan competencias conjugando dos filosofías, el cognitivismo y el constructivismo. En este encuentro epistémico, el cognitivismo explica el aprendizaje en términos de mecanismo mental, mientras que el constructivismo lo define como una actividad activa.

Dicho de otro modo, las competencias digitales pueden definirse de diversas maneras, desde la aplicación práctica de la tecnología hasta habilidades más abstractas como la innovación, la comunicación y el trabajo en equipo (Martínez y Alemany, 2022). En tal sentido, la competencia digital garantiza el manejo de las fuentes de información, la gestión adecuada del conocimiento social para la comprensión de procesos y fenómenos, la eficacia de los procesos educativos y la capacidad de abrirse y relacionarse con un mundo que opera en escenarios digitalizados y virtualizados (Camacho y Salinas, 2022).

Con respecto al rendimiento académico, puede definirse como el grado en que un estudiante adquiere y demuestra las capacidades cognitivas y las diversas destrezas necesarias para el dominio efectivo del conocimiento, la ejecución adecuada de actividades psicomotoras y la interacción positiva del estudiante con su entorno (Moreno y Cortez, 2020). Según Ernst et al. (2022), estamos frente a un concepto multidimensional que resume el valor y condición de los resultados logrados mediante las acciones de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, el rendimiento académico de los estudiantes depende de una compleja interacción de factores individuales y contextuales (Santos et al., 2021). Además, aumentar la exposición de los estudiantes a las herramientas y recursos digitales y su facilidad para utilizarlos podría ayudarles a mejorar su nivel de rendimiento. De acuerdo con lo antes expuesto, el presente estudio tiene como objetivo general realizar una revisión sistemática de las publicaciones sobre las competencias digitales de los docentes y el rendimiento académico en educación básica; del mismo modo, como objetivo específico se plantea un estudio de revisión sistemática de publicaciones sobre el desarrollo de las competencias digitales de los docentes y el rendimiento académico de los estudiantes en educación básica desde el 2018 al 2023.

METODOLOGÍA

Para desarrollar el siguiente estudio se llevó a cabo una revisión sistemática, con el propósito de identificar los rasgos importantes del objeto de estudio y determinar sus características relevantes. Misma que Oliveira y Bono (2021) describen como un resumen que recopila una serie de artículos, dándole un punto de partida para proseguir investigando sobre el tema. Es decir, para situar en un contexto el tratamiento del investigador sobre el tema es necesario realizar una evaluación crítica de los estudios previos sobre la temática.

Por otra parte, con respecto a la búsqueda de información se ejecutó la identificación de artículos relevantes en las principales bases de datos de Hispanoamérica: Scielo, Redalyc y Dialnet. Además, se utilizaron como términos de búsqueda las siguientes palabras claves: “competencia digital docente”, “rendimiento académico” y “educación básica”.

Asimismo, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de inclusión: 1) artículos publicados en español, 2) publicaciones entre el 2018 y 2023, 3) trabajos originales y de revisión, 4) estudios que examinan la temática de interés y de acceso abierto. Mientras que se excluyeron artículos que no

abordan la temática de estudio, no se centran en América Latina y no cumplen con los criterios de inclusión antes mencionados.

Como se observa en la Tabla 1, el proceso de selección de información para el estudio tomó en consideración las palabras claves (motor de búsqueda) y la aplicación de filtros en las diferentes bases de datos, donde se identificaron 50 publicaciones (sin filtros) por su proximidad al tema de investigación. De las cuales, se seleccionaron 20 artículos (con filtro) que contribuyen significativamente a la investigación para un análisis más detallado.

Tabla 1. *Criterios de búsqueda en la base de datos y artículos seleccionados*

Base de datos	Motor de búsqueda	Filtros utilizados	Artículos seleccionados	
			Sin filtro	Con filtro
Redalyc	- Competencia digital docente	Años: 2018-2023.	24	6
Dialnet	- Rendimiento académico	Idioma: Español. Acceso abierto.	12	8
Scielo	- Educación básica	Tipo: artículo	14	6
Total			50	20

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, en la Tabla 2 se muestra la distribución de los artículos seleccionados según el año de publicación y la base de datos. El análisis realizado implica una lectura minuciosa del artículo para comprobar la coherencia del tema, los resultados y las conclusiones que planteó. Se excluyeron los artículos que no demostraban coherencia o continuidad, mientras que se eligieron los que sí cumplían los criterios de inclusión.

Tabla 2. *Distribución de artículos seleccionados por año de publicación y base de datos*

Base de datos	Años de publicación						Total
	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
Redalyc	2	0	0	1	2	1	6
Dialnet	0	1	1	1	5	0	8
Scielo	0	0	0	4	2	0	6
Total	2	1	1	6	9	1	20

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

Según Tourón et al. (2018), para integrar las TIC como instrumentos pedagógicos y transformarlas en Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), tanto docentes como estudiantes necesitan poseer competencia digital. Aunado a ello, el rendimiento académico de los estudiantes

es un reflejo de su crecimiento y desarrollo como resultado del proceso educativo (Ernst et al., 2022).

De acuerdo con lo anterior, en la tabla 3 se muestran los principales resultados de la revisión sistemática (aplicando criterios de inclusión y exclusión) y su pertinencia con el objetivo de estudio. Como resultado, se obtuvo un total de n=20 artículos referentes a la competencia digital docente y rendimiento académico. Asimismo, para la presentación de resultados se tomó en consideración los autores de la investigación, el año de publicación, país, título, principales hallazgos y revista; a efectos de facilitar la lectura y comprensión, para comparar y discutir los artículos seleccionados y ampliar el punto de vista analítico.

Tabla 3. Matriz de artículos seleccionados

Autor/Año/ País	Título	Resultado/Hallazgo	Revista
Sierralta (2021). Perú	Competencias digitales en tiempos de COVID-19, reto para los maestros de la Institución Educativa CECAT "Marcial Acharan".	Los mejores resultados muestran lo poco que se hace para preparar a los profesores para la enseñanza virtual y lo difícil que es adquirir competencias no sólo digitales sino también pedagógicas a través de la virtualidad.	Medive Revista de Educación
Estrada & Mamani (2021). Perú	Competencia digital y variables sociodemográficas en docentes peruanos de educación básica regular.	La mayoría de los docentes, poseen un conocimiento limitado de la competencia digital, la cual está asociada con la edad, el sexo, la situación laboral, los años de servicio y el grado de educación. Se determinó que, para que los docentes se desenvuelven adecuadamente en la era digital y afronten los nuevos retos educativos que plantea la tecnología, el Ministerio de Educación debe fortalecer sus competencias digitales.	Revista San Gregorio
Rincón (2018). Chile	La apropiación de las competencias digitales. Desde la dimensión del diseño de espacios educativos mediados por las TIC.	Los docentes conocen bien las ventajas y beneficios del uso de las TIC para acceder y buscar información de calidad en el aula. El valor de aprovechar las TIC para visualizar mejor la organización del contenido en un ambiente de aprendizaje, así como su potencial para mejorar las prácticas de instrucción.	Revista de Estudios y Experiencias en Educación
González (2022). Argentina	Las competencias digitales en el currículo argentino de educación digital.	Existen problemas con las normas de alfabetización digital del plan de estudios, que van en contra del crecimiento de las competencias digitales de los estudiantes. La mejor manera de garantizar que los estudiantes estén alfabetizados en la era de la información es reorganizar el plan de estudios y dotar a los profesores de mejores herramientas normativas y operativas.	IE Revista de Investigación Educativa de la RIDIECH
Suárez et al. (2018). Colombia	Las herramientas y recursos digitales para mejorar los niveles de literacidad y el rendimiento académico de los estudiantes de primaria	La comprensión lectora mejora cuando se utilizan herramientas digitales porque éstas ofrecen a los estudiantes más oportunidades de participar de forma activa, crítica y reflexiva en el proceso de aprendizaje. Además, cuando los estudiantes interactúan con el contenido, crean un flujo bidireccional que constituye el dinamismo constructivo del aprendizaje.	Revista virtual Universidad Católica del Norte
García et al. (2022). México	Análisis de tecnologías de información y estrategias en el rendimiento académico durante la pandemia por COVID-19.	El rendimiento académico de los estudiantes durante la epidemia COVID-19 estará directamente correlacionado con la medida en que hagan uso de los recursos digitales para tener éxito académico.	Formación Universitaria
Cañete et al. (2022). Paraguay	Competencia digital de los futuros docentes en una Institución de Educación Superior en el Paraguay	Según los resultados, la formación en competencia digital iba desde muy básica a básica, y se descubrió que cuanto más avanzada era la formación en TIC, más avanzado era el crecimiento de la competencia digital. Además, existe una necesidad de formación continua en competencia digital de los futuros docentes.	Pixel.Bit Revista de medios y educación
Holguín et al. (2020). Venezuela	Gamificación en la enseñanza de las matemáticas: una revisión sistemática	El principal hallazgo de este estudio fue que la gamificación puede tener un efecto sustancial en el aumento del rendimiento académico de los estudiantes siempre que las aplicaciones utilizadas se basen en componentes gamificados, se construyan dentro de unos parámetros cognitivos adecuados y estén acompañadas por el profesor.	Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales
Quispe (2023). Perú	Competencias digitales en el rendimiento académico de comunicación en una institución educativa de Puno	Existe una correlación entre la competencia digital y el rendimiento académico en comunicación. Por lo que se deberían fomentar las competencias digitales, para impulsar el rendimiento académico en todas las áreas.	Revista Científica Searching Ciencias Humanas y Sociales

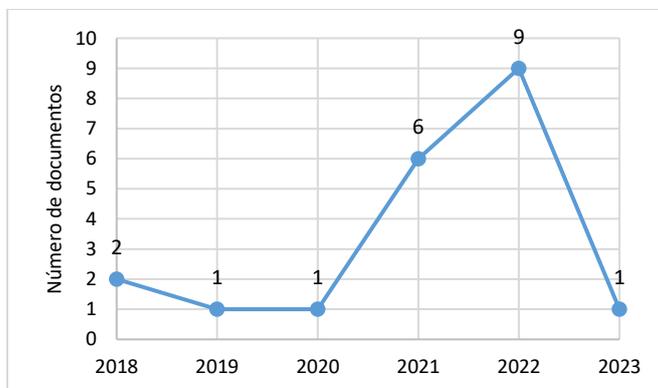
Vallejo (2022). Ecuador	La educación virtual y su impacto en el rendimiento académico	Al transformar estas limitaciones en oportunidades, las TIC han ayudado a los educadores en su misión de preparar a los estudiantes para carreras en los campos intensivos en conocimiento de la educación y la tecnología y, en particular, de la informática educativa. Así, la educación virtual dotó al sistema educativo de recursos y herramientas que capacitaron a los alumnos para desarrollar un aprendizaje significativo; también favoreció la adquisición de habilidades y conocimientos multimedia novedosos y fomentó la interacción centrada en el alumno, el profesor y la información.	Revista de Ciencias Sociales y Económicas
Reyna (2022). Perú	Competencias digitales y desempeño docente en los colegios de Latinoamérica	El manejo de competencias digitales es un problema para el 60% de los educadores peruanos, lo que afecta el desarrollo de recursos educativos mediados por TIC. Este estudio encontró que la falta de competencias digitales de los docentes les dificulta atender la demanda actual de servicios educativos a distancia, lo que impacta negativamente en el aprendizaje de los estudiantes.	Desafíos: Revista Científica de Ciencias Sociales
Holguín-Álvarez et al. (2021). Perú	Competencias digitales en directivos y profesores en el contexto de educación remota del año 2020	Se encontraron niveles y promedios más altos para los directivos de instituciones educativas situadas en entornos vulnerables en cuanto a las capacidades de adquisición y uso de información, comunicación y colaboración, y creación de recursos digitales. Los docentes tienen un mayor nivel de competencia digital que los directores, especialmente en áreas como la comunicación, la colaboración y el desarrollo de recursos digitales.	Revista Venezolana de Gerencia
Quiñones et al. (2021). Perú	Rendimiento académico y factores educativos de estudiantes del programa de educación en entorno virtual. Influencia de variables docentes	Se determinó que el trabajo cooperativo, la competencia digital y los estilos de aprendizaje individuales eran los factores más influyentes, los que favoreció el aprendizaje reflexivo y activo. Además, los docentes deben profundizar en el uso de la plataforma digital y mejorar sus métodos de enseñanza, adaptándolos a las preferencias únicas de cada alumno en cuanto a su forma de absorber la información.	Formación Universitaria
Martínez et al. (2022). Perú	Tecnologías de información y comunicación en el rendimiento académico estudiantil	El rendimiento académico mejoró en los alumnos que estuvieron expuestos a la tecnología durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto demuestra el valor de la tecnología en el aula y los elementos que contribuyen al éxito de los estudiantes.	Revista Venezolana de Gerencia
Nieto et al. (2022). Perú	Análisis de las competencias digitales en el fortalecimiento de los procesos pedagógicos	Debido a la meteórica expansión de las TIC, es crucial que los docentes adquieran competencias digitales para hacer frente a los retos que plantea la aplicación de procedimientos pedagógicos en un entorno digital. En conclusión, reforzar los procesos pedagógicos mediante la aplicación de competencias digitales permite reconfigurar la instrucción, pasando de entornos tradicionales a entornos digitales.	Investigación Científica y Paradigma de la Complejidad
Ramírez et al. (2022). Perú	Competencias digitales y rendimiento académico en estudiantes de una institución de educación técnica productiva peruana	Cuando se muestra una competencia digital fuerte el rendimiento académico es bueno. Como resultado, se determina que el éxito académico de los estudiantes esta correlacionado con su nivel de competencia digital.	Revista de Ciencias Sociales
Ulloa & Oseda (2021). Perú	Coaching educativo en las competencias digitales docentes de la institución educativa San Juan, Trujillo 2021	Existe una asociación favorable, alta y estadísticamente significativa entre el coaching educativo y las competencias digitales de los docentes.	Ciencia Latina Revista Multidisciplinar
Yoza & Vélez (2021). Ecuador	Aportes de las tecnologías del aprendizaje y conocimiento en las competencias digitales de los estudiantes de educación básica superior	Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento tienen efectos positivos sobre el aprendizaje de los estudiantes, pero su aplicación se ve limitada por la brecha digital y formativa de los docentes.	Revista Innova Educación
Vidal-Villarruel & Maguiña-Vizcarra (2022). Perú	La competencia digital de los docentes en la Educación básica regular en el 2021	Los docentes necesitan suficiencia en la administración de la tecnología, es decir, su competencia digital, porque esto ayuda a complementar y mejorar su labor docente.	Polo del Conocimiento: Revista científica profesional
Guizado et al. (2019). Perú	Competencia digital y desarrollo profesional de los docentes de dos instituciones de educación básica regular del distrito de los Olivos, Lima-Perú	Debido a que los estudiantes necesitan considerar los aspectos instrumentales, cognitivos e intelectuales, es necesario tener competencias digitales para un buen rendimiento académico.	Hamut'ay

Fuente: Elaboración propia

FRECUENCIA DE PUBLICACIÓN POR AÑO

Como puede verse en la Figura 1, el año 2022 fue el más productivo en términos de publicación científica para los trabajos elegidos para la revisión sistemática, con 9 documentos que representan el 45% del total. Sin embargo, entre 2020 y 2022 se produce un aumento exponencial de la producción, con 16 artículos (80%) publicados durante este periodo de estudio.

Figura 1. *Frecuencia de publicaciones por año*

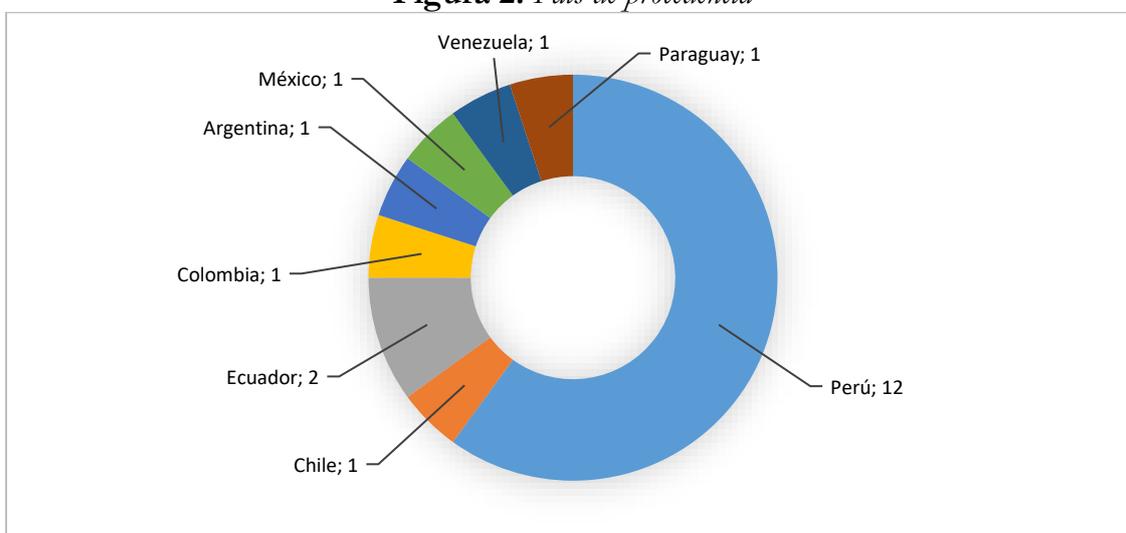


Fuente: Elaboración propia

ESTUDIOS POR PAÍS DE PROCEDENCIA

En la Figura 2 se observan los países con mayor producción científica de los artículos seleccionados, ocupando el primer lugar Perú con 12 artículos (60%) seguido por Ecuador con 2 trabajos (10%). Mientras que Chile, Colombia, Argentina, México, Paraguay y Venezuela poseen un artículo científico cada uno (5%). Es importante resaltar que la investigación tiene un enfoque regional, por lo que se incluyeron estudios en mayor proporción de América Latina, ya que sus resultados apoyan la necesidad de investigar sobre las competencias digitales y rendimiento académico en la actualidad.

Figura 2. *País de procedencia*

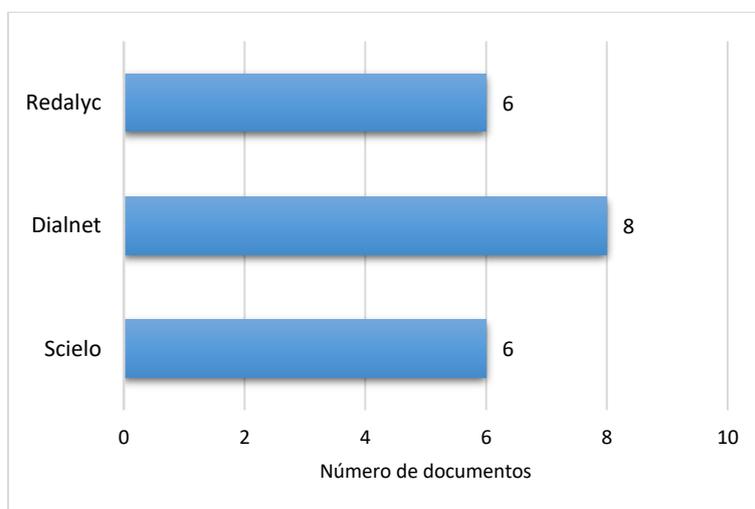


Fuente: Elaboración propia

INDEXACIÓN DE LOS ARTÍCULOS SELECCIONADOS

Para la revisión sistemática se consideraron publicaciones en revistas indexadas en los principales motores de búsqueda. Según la figura 3, los artículos seleccionados se distribuyen en la base de datos Dialnet, 8 artículos (40%), mientras que la base de datos Redalyc contiene 6 artículos (30%) y la base de datos Scielo contiene 6 artículos (30%).

Figura 3. *Indexación de los artículos seleccionados*



Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN

De acuerdo con la tabla 3, se evidencia que los artículos seleccionados en un 45% fueron publicados en el año 2022. Asimismo, la mayoría (40%) de los documentos utilizados para el estudio provienen de la base de datos Dialnet, además, se muestra que, entre los países de América Latina, Perú aporta el 60% de los trabajos en esta temática (en base a la muestra seleccionada). La evaluación de los aportes se realizó mediante la lectura analítica, que permitió identificar los principales hallazgos sobre competencia digital de los docentes y estudiantes existentes en estos países. Además, se evalúa el vínculo existente entre la competencia digital y el aprendizaje en estudiantes de educación básica.

Es importante señalar que la información presentada está en constante evolución; es decir, el enfoque anual de este tema se fundamenta en la exigencia científica de proporcionar una base relacionada con las competencias digitales de los docentes y el rendimiento de los estudiantes. No obstante, a lo largo del análisis de los documentos seleccionados destacan otros temas relacionados con esta variable, como el diseño de entornos educativos mediados por las TIC, las TIC y las técnicas de rendimiento de los alumnos, la educación virtual, las contribuciones de las TIC al aprendizaje, el desarrollo profesional de los docentes, etc.

En ese orden de ideas, Sierralta (2021) ha señalado que la competencia digital de los docentes en el Perú es bastante limitada en el escenario pedagógico virtual, lo que revela una realidad que exige una acción inmediata y una reacción por parte de las organizaciones e instituciones comprometidas con el fomento del crecimiento de las competencias digitales de los docentes. En consecuencia,

las prácticas virtuales sólo pueden ser puestas en marcha por docentes con autonomía para tomar decisiones pedagógicas basadas en las normas curriculares nacionales y en las necesidades individuales de los estudiantes. Asimismo, Ulloa y Oseda (2021) concuerdan que hay una correlación entre el asesoramiento pedagógico y el dominio de las herramientas digitales por parte de los docentes. Al respecto, Vidal-Villarruel y Maguiña-Vizcarra (2022) afirman que, para complementar y mejorar sus clases, los docentes deben desarrollar su competencia digital o dominio de la gestión de los recursos tecnológicos.

Por otra parte, los resultados obtenidos por Cañete et al. (2022) en Paraguay destacan que los futuros docentes carecen de la competencia digital necesaria para una integración eficaz de las TIC en su futura práctica, lo que demuestra que la formación instrumental sigue predominando sobre la pedagógica y representa una verdadera preocupación en el ámbito de la formación inicial. Por su parte, el estudio realizado por Vallejo (2022) en Ecuador demostró que la educación virtual puede ser un medio eficaz para fomentar el aprendizaje y reducir la prevalencia del bajo rendimiento académico y el abandono de los estudiantes por diversas causas, siendo crucial que las autoridades educativas y los docentes refuercen las competencias digitales. De igual manera, Yoza y Vélez (2021) afirman que la brecha digital y la falta de formación del profesorado limitan el uso generalizado de las TIC, a pesar de sus beneficiosos efectos sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Aunado a ello, en Colombia la investigación de Suárez et al. (2018) afirma que las herramientas y el uso de recursos digitales por parte de los docentes contribuyen en el rendimiento académico de los estudiantes, dándole el mando de su propia educación y proporcionándoles entornos más estimulantes y creativos. Asimismo, Holguín et al. (2020) manifiesta que en Venezuela el rendimiento académico de los estudiantes mejora con la gamificación, proceso que introducen los docentes que tienen altas competencias digitales.

De igual manera, en México el estudio de García et al. (2022) indica que los docentes presentan un nivel consolidado de competencias TIC, coincidiendo que el buen rendimiento académico de los estudiantes está estrechamente relacionado con el uso de recursos digitales.

Por otra parte, Rincón (2018) señala que en Chile son ampliamente conocidos los beneficios y las ventajas del uso de las TIC por parte de los docentes para encontrar información de calidad para su uso en el aula, lo que contribuye y potencia los métodos de enseñanza. Aunado a ello, González (2022) señala que en Argentina los criterios del plan de estudios para la alfabetización digital de los estudiantes son problemáticos y obstaculizan el desarrollo de la competencia digital. En ese sentido, para garantizar la alfabetización de los estudiantes es necesario reestructurar el plan de estudios y dotar a los docentes de mejores herramientas y recursos operativos.

Al respecto, los hallazgos de Perú encontrados en el estudio de Estrada y Mamani (2021) indican que la mayoría de los docentes carecen de competencias digitales; en consecuencia, para mejorar su desempeño en la era digital, el Ministerio de Educación debe proporcionar las herramientas para fortalecerlas. Asimismo, Reyna (2022) coincide que los docentes peruanos tienen dificultades para manejar las competencias digitales, lo que les impide satisfacer la demanda actual de servicios de educación a distancia, influyendo negativamente en el aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido, Nieto et al. (2022) coincide en que los docentes necesitan competencias digitales para llevar a cabo procesos pedagógicos en un contexto digital a medida que crecen las TIC, pasando de entornos tradicionales a entornos digitales.

En ese orden de ideas, Holguín-Álvarez et al. (2021) afirma que algunos docentes tienen un mayor nivel de competencia digital que los directores, especialmente en áreas como la comunicación, la colaboración y el desarrollo de recursos digitales. Asimismo, Quiñones et al. (2021) demostró que el aprendizaje reflexivo y activo se ve facilitado por aspectos como el esfuerzo colaborativo y la

competencia digital. Al respecto, Martínez et al. (2022) coincide que los estudiantes cuya educación incluía el uso de la tecnología experimentaron mejoras en su rendimiento académico, lo que demuestra la importancia de las TIC en los logros de los estudiantes. Por su parte, Quispe (2023) señala que es importante fomentar las competencias digitales en un esfuerzo por mejorar el rendimiento de los estudiantes en general, ya que el éxito académico está correlacionado con la competencia digital. Asimismo, Guizado et al. (2019) manifiesta que el éxito académico requiere la integración de factores instrumentales, cognitivos e intelectuales, el dominio de las herramientas digitales es esencial. De igual manera, Ramírez et al. (2022) afirma que el éxito académico es consecuencia de la demostración de una competencia digital avanzada. De ello se deduce que los niveles de competencia digital de los estudiantes están relacionados con su rendimiento académico.

CONCLUSIONES

La revisión sistemática muestra que la competencia digital de los docentes influye directamente en el rendimiento de los estudiantes. Dicho de otro modo, la fluidez digital de un docente o la presencia de tales tecnologías tienen un impacto significativo y beneficioso en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Esto se debe al hecho de que la brecha entre el desarrollo profesional de los instructores y el rendimiento académico de sus estudiantes puede reducirse con la ayuda de las competencias digitales, lo que las convierte en una parte esencial de las estrategias de enseñanza modernas.

Por otra parte, la literatura analizada sugiere que, si bien es cierto que los docentes que cuentan con competencias digitales utilizan estas habilidades como herramienta y estrategia en su desempeño en el aula, a pesar de jugar un rol preponderante en la mejora de la educación y el rendimiento de los estudiantes, no está siendo debidamente implementada por los responsables de la educación.

A partir de estos hallazgos, se ha descrito el papel de los docentes de educación básica y las TIC en el crecimiento académico de los estudiantes. Los docentes con competencia digital están dotados de conocimientos, herramientas y estrategias para hacer más atractiva y efectiva la enseñanza en el aula para sus estudiantes, creando escenarios favorables para el aprendizaje por descubrimiento autónomo, trabajo colaborativo sincrónico y posibilidad de aprendizaje en línea. Asimismo, el estudio muestra un efecto moderado en el rendimiento académico de los estudiantes, señalando que los mejores resultados académicos suelen correlacionarse con un mayor uso de los recursos tecnológicos adecuados. En este sentido, las políticas públicas educativas inadecuadas que no vinculan la educación y sus agentes a la cambiante situación social de la sociedad de la información y la hipertecnología tienden a ampliar las brechas entre las naciones. Por ello, es conveniente establecer políticas educativas, como la incorporación de la enseñanza de la competencia digital en los programas de preparación del profesorado, que fomenten el desarrollo de las competencias digitales de los docentes.

En conclusión, las competencias digitales de los docentes son un factor determinante en el rendimiento académico de sus estudiantes, y viceversa: si el docente es más competente en el uso de las herramientas digitales, sus estudiantes aprenderán de forma más eficaz, mejorando su rendimiento académico.

Por otro lado, se recomienda que los docentes en el contexto de la alfabetización digital para el desarrollo de las competencias digitales necesitan este tipo de formación, para que puedan ayudar a los jóvenes a poner en práctica lo aprendido y conseguir así una mayor responsabilidad en su proceso autónomo de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banoy, W. y Montoya, E. (2022). Desarrollo de Competencias Digitales en Docentes de Educación Básica y Media. *Revista Docentes 2.0*, 15(1), 59–74. doi: 10.37843/rted.v15i1.306
- Cabello, P., Ochoa, J. y Felmer, P. (2020). Tecnologías digitales como recurso pedagógico y su integración curricular en la formación inicial docente en Chile. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 57(1), 1–20. doi: 10.7764/PEL.57.1.2020.9
- Camacho, A. & Salinas, R. (2022). Estrategia basada en la evaluación auténtica para el desarrollo de competencias digitales en la formación inicial docente. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24). doi: 10.23913/ride.v12i24.1126.
- Cañete, D., Torres, C.; Lagunes, A. y Gómez, M. (2022). Competencia digital de los futuros docentes en una Institución de Educación Superior en el Paraguay. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 63, 159-195. doi: 10.12795/pixelbit.91049
- Cañete-Estigarribia, D. (2021). Competencia Digital Docente en el Contexto Paraguayo. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 11(1), 36–46. doi:10.37843/rted.v11i1.183
- Cela, K., Castillo, S.; Hinojosa, C. y Delgado, R. (2022). Diagnóstico y mejoramiento de las competencias digitales. El caso de los profesores de instituciones educativas del sector público de los cantones Rumiñahui y Mejía. *Revista Vínculos ESPE*, 7(3), 29-42.
- Ernst, C., Arán, V. y Lemos, V. (2022). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: revisión sistemática en estudiantes del nivel secundario y universitario. *Unidades Episteme*, 9(4), 534-562.
- Estrada, E. y Mamani, M. (2021). Competencia digital y variables sociodemográficas en docentes peruanos de educación básica regular. *Revista San Gregorio*, 1(45), 1-16.
- García, M., Miranda, P. y Romero, J. (2022). Análisis de tecnologías de información y estrategias en el rendimiento académico durante la pandemia por COVID-19. *Formación universitaria*, 15(2), 139-150. doi: 10.4067/S0718-50062022000200139
- Gómez, K. y Cevallos, A. (2019). El desafío de las nuevas tecnologías: el uso del aula virtual y su influencia en el rendimiento académico. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(3), 55-63. doi: 10.33936/rehuso.v4i3.2136
- González, A. (2022). Las competencias digitales en el currículo argentino de educación digital. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1275. doi: 10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1275
- Guizado, F., Menacho, I. y Salvatierra, A. (2019). Competencia digital y desarrollo profesional de los docentes de dos instituciones de educación básica regular del distrito de Los Olivos, Lima-Perú. *Hamut'ay*, 6(1), 54-70.
- Holguín, F., Holguín, E. y García, N. (2020). Gamificación en la enseñanza de las matemáticas: una revisión sistemática. *Telos*, 22(1), 62.-75.
- Holguín-Alvarez, J., Apaza-Quispe, J.; Ruiz Salazar, J. M., y Picoy Gonzales, J. A. (2021). Competencias digitales en directivos y profesores en el contexto de educación remota del año 2020. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(94), 623-643. doi:10.52080/rvgluzv26n94.10
- Hoyo, E., Quiñonez, S. y Reyes, W. (2021). Competencia digital del docente de nivel secundaria: el caso de una escuela pública de Yucatán, México. *Revista Publicando*, 8(28), 92-98. doi: 10.51528/rp.vol8.id2160
- Martínez, A. y Alemany, D. (2022). Redes sociales educativas para la adquisición de competencias digitales en educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(92), 209-234.

- Martínez, R., Rivera, C.; Sánchez, M. y Zambrano, F. (2022). Tecnologías de Información y Comunicación en el rendimiento académico estudiantil. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(7), 313-327. doi: 10.52080/rvgluz.27.7.21
- Moreno, J. y Cortez, S. (2020). Rendimiento académico y habilidades de estudiantes en escuelas públicas y privadas: evidencia de los determinantes de las brechas en aprendizaje para México. *Revista de Economía, Facultad de Economía, Universidad Autónoma de Yucatán*, 37(95), 73-106. doi:10.33937/reveco.2020.148
- Nieto, E., Meneses, J.; Mondragón, D. y Quispe, M. (2022). Análisis de las competencias digitales en el fortalecimiento de los procesos pedagógicos. *Investigación Científica y Paradigma de la Complejidad*, 3(1), 65-85. doi: 10.46785/ciidj.v3i1.76
- Oliveira, E. y Bono, F. (2021). El arte y ciencia de escribir un artículo de revisión científico. *Cadernos de Saúde Pública*, 37(4), 2-4. doi: 10.1590/0102-311X00063121
- Orosco, J., Pomasunco, R.; Gómez, W.; Salgado, E. y Colachagua, D. (2021). Competencias digitales de docentes de educación secundaria en una provincia del centro del Perú. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 624-648.
- Pérez, R., García, J.; y Murillo, A. (2023). Mediación tecnológica y fortalecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje en la educación básica. *CIENCLAMATRIA*, 9(16), 43-56. doi: 10.35381/cm.v9i16.1017
- Quiñones, M., Martín, A. y Coloma, C. (2021). Rendimiento académico y factores educativos de estudiantes del programa de educación en entorno virtual. Influencia de variables docentes. *Formación Universitaria*, 14(3), 25-36. doi:10.4067/S0718-50062021000300025
- Quispe, M. y Huamán, J. (2021). Competencias digitales en los docentes de educación básica del Perú. *South Florida Journal of Development*, 2(3), 3890-3904. doi: 10.46932/sfjdv2n3-007
- Quispe, M. (2023). Competencias digitales en el rendimiento académico de comunicación en una institución educativa de Puno. *Revista Científica Searching de Ciencias Humanas y Sociales*, 4(1), 53-65. doi: 10.46363/searching.v4i1.4
- Ramírez, B., Camayo, B.; Vilcatoma, A., y Valdez, J. (2022). Competencias digitales y rendimiento académico en estudiantes de una institución de educación técnica-productiva peruana. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(6), 199-211.
- Reyna, A. (2022). Competencias digitales y desempeño docente en los colegios de Latinoamérica. *Desafíos: Revista Científica de Ciencias Sociales*, 13(1). doi: 10.37711/desafios.2022.13.1.367
- Rincón, A. (2018). La apropiación de las competencias digitales. Desde la dimensión del diseño de espacios educativos mediados por las TIC REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(2). doi: 10.21703/rexe.Especial3201825362
- Santos, O., Pomajambo, C., y Solis, J. (2021). Competencias digitales y rendimiento académico en estudiantes de la especialidad de educación secundaria, Escuela Académica de Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9 (spe1), 00052. doi: 10.46377/dilemas.v9i.2959
- Segrera, J., Páez, H., y Polo, A. (2020). Competencias digitales de los futuros profesionales en tiempos de pandemia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(11), 222-232.
- Sierralta, S. (2021). Competencias digitales en tiempos de COVID-19, reto para los maestros de la Institución Educativa CECAT "Marcial Acharán". *Mendive. Revista de Educación*, 19(3), 755-763.
- Suárez, P., Vélez, M., y Londoño, D. (2018). Las herramientas y recursos digitales para mejorar los niveles de literacidad y el rendimiento académico de los estudiantes de primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (54), 184-198.

- Tourón, D., Martín, E.; Navarro Pradas, S., y Íñigo, V. (2018). Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD). *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 25-54.
- Ulloa, S., y Oseda, D. (2021). Coaching educativo en las competencias digitales docentes de la institución educativa San Juan, Trujillo 2021. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 5(4), 5286-5297.
- Vallejo, L. (2022). La educación virtual y su impacto en el rendimiento académico. *Revista de Ciencias Sociales y Económicas*, 6(2), 38–49. doi:10.18779/csye.v6i2.591
- Vidal-Villarruel, L., y Maguiña-Vizcarra, J. (2022). La Competencia Digital de los docentes en la Educación básica regular en el 2021. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 7(3), 1448-1471.
- Yoza, A., y Vélez, C. (2021). Aportes de las tecnologías del aprendizaje y conocimiento en las competencias digitales de los estudiantes de educación básica superior. *Revista Innova Educación*, 3(4), 58-70. doi: 10.35622/j.rie.2021.04.004

El rol del asesor pedagógico dentro de las instituciones de formación superior de las Fuerzas de Seguridad. Dos casos de estudio: Gendarmería Nacional Argentina y Policía Federal Argentina

The role of pedagogical adviser within the higher education institutions of the Security Forces. Two case studies: Argentine National Gendarmerie and Argentine Federal Police

María Consuelo Ruiz
Escuela de Gendarmería Nacional "Don Martín Miguel de Güemes", Instituto Universitario de Gendarmería Nacional, Argentina
marr1304@yahoo.com.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-403>

Recibido: 1 de agosto de 2023

Aceptado: 1 de septiembre de 2023

RESUMEN:

Este trabajo indaga sobre la conformación del rol profesional del asesor pedagógico en instituciones superiores universitarias, y analiza la configuración de su identidad, de su campo profesional a partir de su inserción dentro de una cultura institucional particular, como lo es el de una Fuerza Federal de Seguridad. Se parte de la concepción de un campo abierto que responde a un conjunto heterogéneo de prácticas que se desarrolla en diferentes escenarios, y con propósitos, agentes y estrategias diversas. En este artículo se volcarán algunas reflexiones preliminares sobre aspectos relativos a la identidad del rol de asesor dentro de una Fuerza de Seguridad.

PALABRAS CLAVE: asesor pedagógico, institutos universitarios (IUGNA-IUPFA), Fuerzas Federales de Seguridad, rol profesional, identidad.

ABSTRACT:

This paper inquires about the conformation of the professional role of the pedagogical advisor in higher university institutions, and analyzes the configuration of their identity, of their professional field from their insertion within a particular institutional culture, such as that of a Federal Force of Security. It starts from the conception of an open field that responds to a heterogeneous set of practices that develops in different scenarios, and with diverse purposes, agents, and strategies. In this article some preliminary reflections on aspects related to the identity of the role of adviser within a Security Force will be overturned.

KEYWORDS: pedagogical advisor, university institutes (IUGNA-IUPFA), Federal Security Forces, professional role, identity.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se deriva de los avances de un proyecto de investigación que se enmarca en una de las unidades académicas que forman parte del Instituto Universitario de la Gendarmería Nacional (IUGNA). La investigación lleva por título: *“El rol del asesor pedagógico dentro de las instituciones de formación superior de las Fuerzas de Seguridad: el caso de Gendarmería Nacional y Policía Federal Argentina”*¹. Este trabajo indaga la conformación del rol profesional del asesor pedagógico en instituciones superiores universitarias y analiza la configuración de su identidad, de su campo profesional, a partir de su inserción dentro de una cultura institucional particular como lo es el de una Fuerza Federal de Seguridad (FFSS). Existen varias investigaciones² que se han focalizado sobre el estudio del rol del asesor pedagógico dentro de las instituciones del nivel de educación superior, aunque no se presenta mucha producción sobre este rol dentro de las Fuerzas de Seguridad o policiales. La bibliografía existente analiza su conformación, sus prácticas cotidianas, sus funciones y tareas, los desafíos a los que se enfrentan los profesionales, los tipos de intervenciones que realizan, las demandas que reciben procedentes de diferentes actores institucionales, entre otras cuestiones, que van configurando la identidad profesional del mismo. Varios son los aspectos convergentes de estas investigaciones en torno al rol del asesor que dan cuenta de la importancia de resaltar a la asesoría pedagógica como un recurso estratégico al que las instituciones acuden para emprender procesos de transformación en el campo educativo.

Cabe destacar que un aspecto para mencionar de los antecedentes relevados es que los mismos dan cuenta de la complejidad de la conformación del campo profesional del que forma parte el asesor pedagógico. Se parte de la concepción de un campo abierto que responde a un conjunto heterogéneo de prácticas que se desarrolla en diferentes escenarios, y con propósitos, agentes y estrategias diversas. Ahora bien, ¿qué sucede con el rol del asesor pedagógico dentro de una Fuerza de Seguridad? ¿Cumple con similares funciones a las que desarrollan estos profesionales en otras instituciones de enseñanza superior? ¿Están los equipos, si los hubiese, conformados de la misma manera? ¿Se enfrentan a desafíos particulares por pertenecer a una institución con características que forman parte de una cultura institucional jerarquizada y de raigambre policial/militar? Estos son algunos de los interrogantes que tratamos de analizar a partir de los resultados incipientes de la investigación en curso. En este artículo se volcarán algunas reflexiones preliminares sobre aspectos relativos a la identidad del rol de asesor dentro de una Fuerza de Seguridad.

Como parte del abordaje del trabajo de investigación se ha adoptado una perspectiva comparada a partir de la cual el objeto de estudio se enmarca en torno a dos institutos de formación de las Fuerzas de Seguridad de nuestro país: Gendarmería Nacional Argentina (GNA) y Policía Federal Argentina (PFA). Se presentará, en primer lugar, una breve introducción sobre la organización institucional de ambas Fuerzas de Seguridad (Gendarmería Nacional y Policía Federal Argentina) para comprender el contexto en el que un asesor pedagógico desempeña sus funciones. En segundo término, se ubicará el cargo del asesor dentro de ambos institutos de formación (IUGNA e IUPFA) y se desarrollarán, en forma preliminar, algunas categorías conceptuales, a modo de metáforas sobre el rol, que surgen del análisis de la investigación en curso.

EL ASESOR PEDAGÓGICO DENTRO DE LAS INSTITUCIONES DE LAS FUERZAS DE SEGURIDAD: CONTEXTO INSTITUCIONAL EN EL CUAL SE ENMARCA SU ROL

En primer término, cabe aclarar que la Gendarmería Nacional Argentina y la Policía Federal Argentina son dos de las cuatro Fuerzas Federales de Seguridad de nuestro país³ y cuentan desde

hace muchos años con institutos de formación para sus propios integrantes, muchos de ellos abiertos a la comunidad. En el caso de la Gendarmería Nacional podemos situar sus primeros institutos de formación hacia la década de 1940, mientras que para la Policía Federal los comienzos se pueden registrar hacia el año 1933 -con el nacimiento de lo que hoy es la Escuela Federal de Tiro y Entrenamiento policial- y con el antecedente más reciente del instituto universitario en la década de 1970⁴. Sobre instituciones educativas preexistentes de cada Fuerza se han conformado los institutos universitarios de ambas con la intención de profesionalizar la formación de sus cuadros⁵ y elevar el nivel académico del personal. Al respecto el director nacional de Gendarmería (2015) ha explicitado:

(...) se creó el Instituto Universitario de Gendarmería Nacional (IUGNA) con la intención de dotar a la Fuerza de un importante instrumento al servicio de la mejora de la capacitación de sus efectivos en el área de Seguridad pública, mediante la impartición de enseñanza en los niveles de pregrado, grado y posgrado, como así también desarrollar investigaciones científicas y actividades de extensión universitaria en el campo de su incumbencia (p.2).

Por su parte, en el estatuto del instituto universitario de la Policía Federal (2014) se sostiene que el instituto “(...) tiene como misión brindar la formación integral de todos los miembros que componen la PFA, en una tarea de permanente adecuación de su objeto, la Seguridad, a las demandas sociales y la evolución de la ciencia y la tecnología (...)” (art. 4°).

Tanto el instituto universitario de Gendarmería Nacional⁶ (IUGNA) como el instituto de la Policía Federal (IUPFA) forman parte del sistema de educación superior de nuestro país, regido por la Ley de Educación Superior N° 24.521/95 y adoptan para su gobierno las unidades clásicas de las universidades: consejo académico superior, rectorado, vicerrectorado, entre otras. En ambos casos, y como aparece en sus estatutos de creación⁷, estos institutos guardan dependencia funcional con su Fuerza respectiva. Para el caso de la Policía Federal, el IUPFA, depende de la Jefatura de la Policía Federal Argentina, a través de la Superintendencia de Personal, Instrucción y Derechos Humanos (art. 9° del Estatuto de Policía); y para el caso de Gendarmería Nacional, en su artículo 1° del estatuto explicita la dependencia orgánica y funcional a través del consejo directivo del IUGNA.

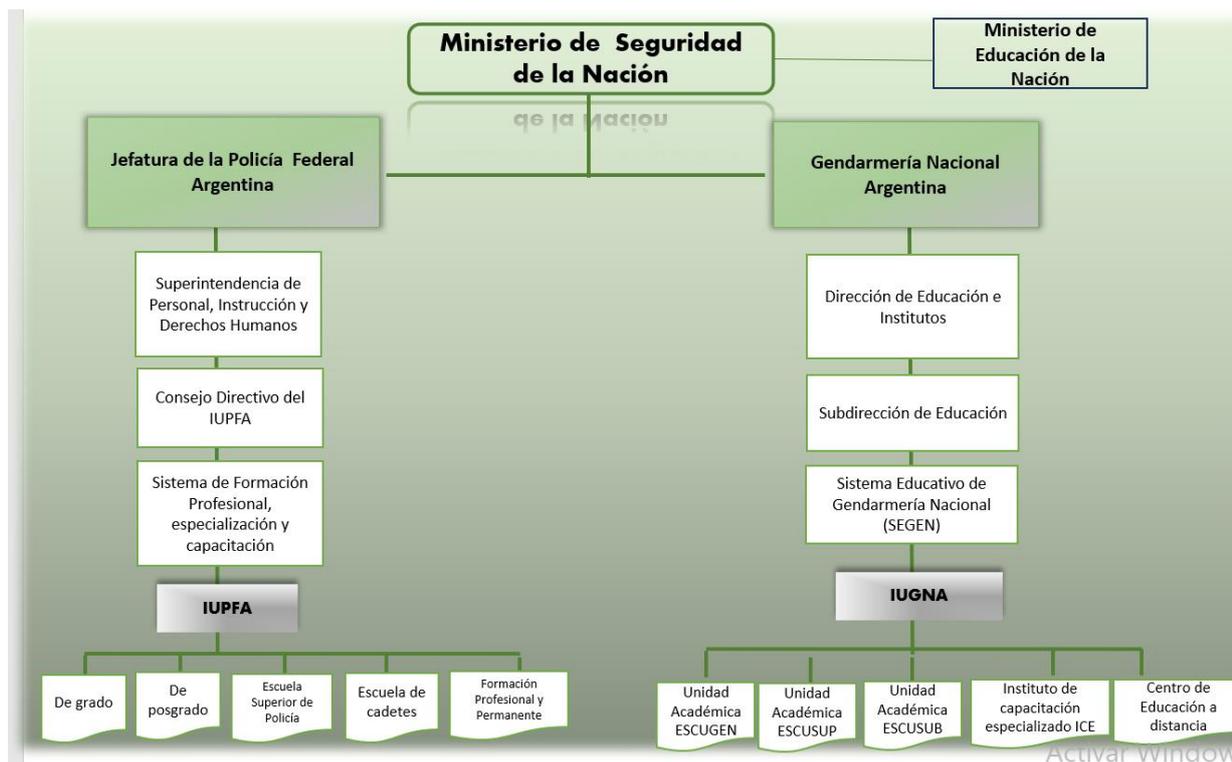
Para ambas instituciones es el Ministerio de Seguridad de la Nación quien establece la política y lineamientos de formación: para el caso de la policía, es a través del consejo directivo del IUPFA, órgano superior del soporte académico del Sistema de Formación Profesional, Especialización y Capacitación de la Policía Federal Argentina, y para el caso de Gendarmería es a partir de la dirección de Educación e Institutos que mantiene en la figura del rector la relación funcional con el IUGNA (según lo establece el artículo 10 de su estatuto académico). De ello resulta un alto grado de complejidad por esta doble dependencia tanto con el Ministerio de Seguridad como con sus propias instituciones; a su vez, hay que agregar la relación que surge con el sistema universitario nacional (ver Tabla 1), a través del Ministerio de Educación de la Nación a quien le corresponde la evaluación de las carreras de pregrado y grado que se dictan en estos institutos para ser reconocidas a nivel nacional. Específicamente, a través de la resolución del MS (RMS) N°178/2016⁸ se solicita que toda la oferta educativa tiene que ser presentada ante el Ministerio de Seguridad, previo a los procesos de reconocimiento oficial y validez por parte del Ministerio de Educación de la Nación.

La dependencia de ambas instituciones de los organismos de gobierno de la seguridad interior y de la educación y, a su vez, la relación de dependencia con las jefaturas de sus propias Fuerzas es lo que otorga una singularidad particular y complejidad distinta respecto de otras instituciones superiores de educación. En ambas instituciones de formación policial confluyen dos lógicas

institucionales, por un lado, son instituciones académicas que deben estar regidas por los principios y normativa sustentados por la institución policial, y, por otro lado, forman parte de instituciones del universo del sistema educativo formal. Ambos estarán condicionados por diversas tensiones simultáneas: las de la institución policial y las de la educación superior.

En el cuadro que se presenta a continuación (Tabla 1), se plasma, en forma gráfica, la dependencia de ambas instituciones universitarias (IUGNA e IUPFA), las cuales, si bien son de educación superior de carácter público, están sujetas a disposiciones que hacen que sus diferencias con el resto de las universidades estatales sean significativas⁹.

Tabla 1. Ubicación del IUPFA y del IUGNA con sus respectivas unidades académicas



Fuente: Elaboración propia en base a los estatutos académicos de cada Instituto (IUPFA: Ministerio de Educación, Resolución N°1715. Estatuto del Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina. B.O 21/10/2014. IUGNA: Ministerio de Educación, Resolución N°323. Estatuto Académico del Instituto Universitario de Gendarmería Nacional- Reforma. B.O 29/03/2012). Informe de la CONEAU de ambos institutos universitarios (IUPFA e IUGNA) y Organigrama del Ministerio de Seguridad.

La incorporación del instituto universitario y su puesta en funcionamiento han hecho que cada Fuerza revise su inserción en un sistema de formación preexistente, donde se hizo necesario examinar la articulación con carreras, cursos y planes de capacitación de la carrera profesional tanto del gendarme como del policía. Como un ejemplo de lo anterior se puede ilustrar que “como consecuencia de este importante acontecimiento (*refiriéndose a la creación del instituto Universitario de Gendarmería Nacional*), se inició un proceso de organización y puesta en funcionamiento del Instituto Universitario que obliga a la presentación y aprobación por parte del Ministerio de Educación Nacional de las carreras y Ciclos de Complementación curricular que se pretenden impartir con reconocimiento nacional, afectando de esta manera la estructura de los cursos que hasta este momento se venían dictando según las previsiones del propio SEGEM y la normativa que regula la carrera profesional del gendarme” (Anexo 1 de la Disposición DNG N° 088-15). El

cuadro que se presenta a continuación (Tabla 2) aglutina la oferta académica que ofrece tanto el IUGNA como el IUPFA, ya sea de pre-grado, grado y posgrado.

Tabla 2. Unidades educativas del Instituto Universitario de la Gendarmería Nacional Argentina y del Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina.

	Formación de pregrado	Formación de grado	Formación de posgrado	Otras Unidades educativas
IUGNA (GNA)	Escuela de Suboficiales de Gendarmería Nacional "Cabo Raúl Remberto Cuello".	Escuela de Oficiales de Gendarmería Nacional "Gral D. Martín Miguel de Güemes".	Escuela Superior de Gendarmería Nacional "Grl. De Brig. D. Manuel María Calderón". (ESCUSUPER).	Instituto de Capacitación Especializada "Cabo Juan Adolfo Romero" (ICE), función de extensión universitaria. CENEDIS (centro de educación a distancia). Instituto de Formación de Gendarmes "Gendarmes Félix Manfior". (INSBARREAL)
IUPFA (PFA)	Conformada por tres escuelas: Escuela de Cadetes: "Comisario General Juan Ángel Pirker"	Unidades académicas: -Facultad de Ciencias de la Criminalística. -Facultad de Ciencias de la Seguridad -Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (el Centro de Educación a Distancia Universitario depende de esta Facultad en lo relacionado a la supervisión académica de la carrera de Abogacía) -Facultad de Ciencias Biomédicas (de ésta dependen la Escuela de Enfermería "Ntra. Sra. de los Remedios" y la Escuela de Instrumentación Quirúrgica).	Unidad Académica Escuela Superior de Policía "Comisario General Enrique Fentanes". Unidad académica de formación de posgrado (UAFP)	Centro de Educación a Distancia Universitaria (CEDU) Unidades académicas de Formación Profesional y Permanente (UAFPP): Centro de Entrenamiento Policial, Colegio de Enseñanza Media a Distancia, Escuela de Especialidades, Escuela Federal de Inteligencia Criminal, Escuela Federal de Aviación Policial, Escuela Federal de Suboficiales y Agentes "Don Enrique O'Gorman" y División Escuela de Tiro.

Fuente: Elaboración propia a partir de los estatutos académicos de ambos institutos universitarios y de consulta página web del IUPFA: <https://www.iupfa.edu.ar/carreras.html>

En el año 2014, a través de la Resolución N° 600, el Ministerio de Seguridad de la Nación expresó la necesidad de adecuar la oferta formativa del IUPFA para el personal policial de la institución, promoviendo la profesionalización de la Fuerza, a partir de una articulación entre el trayecto de formación inicial (en la Escuela de Cadetes "Crio. Gral. Ángel Pirker") y el de formación continua de sus funciones, de tal forma que les permitiera alcanzar la obtención de un título de grado y posgrado, como se muestra en la Tabla 3. De esta manera se crearon Ciclos de Complementación Curricular (CCC) virtuales¹⁰ que propiciarían la articulación entre la formación profesional y la formación de grado. Por ejemplo, la diplomatura en Seguridad Ciudadana completa la formación

de suboficiales y agentes con un cuatrimestre que es equivalente a las materias de primer año de la licenciatura en Seguridad Ciudadana, según se plasma en el informe (2019) de evaluación externa del IUPFA por parte de la CONEAU (Comisión Nacional de evaluación y acreditación universitaria).

Tabla 3. Articulación de trayectos formativos en el IUPFA a partir de la Resolución MS N° 600/2014

	PREGRADO	GRADO	POSGRADO
	Unidad Académica de Escuela de Cadetes "Com. Gral. Juan Ángel Pirker"	Unidad Académica de Formación de Grado	Unidad Académica Escuela Superior de Policía "Com. Gral Enrique Fentanes"
Seguridad Ciudadana	Tecnicatura Universitaria en Seguridad Pública y Ciudadana orientada a la formación policial	Ciclo de complementación curricular -Licenciatura en Seguridad Ciudadana	Carrera de Especialización en Seguridad Ciudadana
Investigación Criminal	Tecnicatura Universitaria en Seguridad Pública y Ciudadana orientada a la investigación criminal	Ciclo de complementación curricular - Licenciatura en Investigación Criminal	Carrera de Especialización en Investigación Criminal
Gestión en Siniestros	Tecnicatura Universitaria en Seguridad Pública y Ciudadana orientada a la Gestión en Siniestros	Ciclo de complementación curricular - Licenciatura en Gestión en Siniestros	Carrera de Especialización en Gestión en Siniestros
Gestión en seguridad de las tecnologías de la información y comunicaciones policiales	Tecnicatura Universitaria en Seguridad Pública y Ciudadana orientada a la gestión de las tecnologías de la información y comunicaciones policiales	Ciclo de complementación curricular - Licenciatura en Gestión de las tecnologías de la información y comunicaciones policiales	Carrera de Especialización en Gestión de las tecnologías de la información y comunicaciones policiales

Fuente: Bondarczuk, I, Messina, L y Travieso, M (2021). Nuevos desafíos en el proceso de institucionalización del SIED del IUPFA. Boletín SIED N°3, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Asimismo, el instituto universitario de la Gendarmería nacional ofrece ciclos de complementación curricular para cada una de las licenciaturas¹¹, orientados principalmente para aquellos oficiales que han realizado su formación con el antiguo plan de estudio, el cual era de formación terciaria no universitaria, y con una duración de 2 años. Dentro de este universo institucional que se ha descrito previamente desarrollan sus tareas aquellos profesionales que se desempeñan en el rol del asesor pedagógico. Desde una dimensión de la normativa de los institutos universitarios de las dos Fuerzas de Seguridad analizadas, se puede inferir que la figura del asesor pedagógico no aparece en estos términos conceptuales en todos los casos. Por ejemplo, en el Instituto de la Policía Federal el asesoramiento pedagógico se encuentra instrumentado, en algunas de las unidades académicas, a través de la figura de los coordinadores de carreras junto al equipo de psicopedagogos y pedagogos de la secretaría académica¹². Por su parte, en el Instituto Universitario de Gendarmería Nacional se reconocen normativamente las funciones del asesor pedagógico; por ejemplo, en algunas normativas se ubica a los profesionales dentro del departamento pedagógico-área docente, y desde el reglamento docente del IUGNA figuran como “profesionales especialistas de la educación y/o pedagogía”¹³, bajo el título de docente de apoyo técnico-educativo: “(...) docentes que realicen tareas de asesoramiento, de servicios y de acompañamiento técnico educativo necesarias para una gestión y administración de calidad de la educación de nivel universitario (...) (Resolución Ministerio Seguridad N°13/2012, p. 11). Por otra parte, dentro del

IUGNA, la asignación de asesores pedagógicos se fue haciendo extensiva en el tiempo y se nombraron, hacia el año 2019, profesionales para asistir en los Centros de formación de oficiales del despliegue institucional¹⁴.

EL ASESOR NO ES, SE HACE. SOBRE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

El profesional que se inserta en establecimientos educativos de una Fuerza de Seguridad en calidad de asesor pedagógico se está incorporando no sólo a un instituto educativo que se diferencia del resto de las instituciones sociales, sino que, además, lo está haciendo dentro de una institución en la cual el destinatario del proyecto educativo será un futuro funcionario público de la nación, con las responsabilidades y compromisos que esto conlleva; y, a su vez, formará parte de una cultura institucional con características distintas a la mayoría del resto de las instituciones de educación de nivel superior de nuestro país. El asesor se presenta pues como un actor más dentro de la dinámica, estilo y cultura de estas instituciones de formación con la particularidad y complejidad ya mencionadas en apartados previos. Los rasgos o señas específicas de las instituciones van a orientar, influir y condicionar las decisiones y actividades de los que actúan en ella.

La identidad del asesor pedagógico no es fácil de delimitar y tal como se menciona en la bibliografía relevada depende de diferentes cuestiones o rasgos distintivos que varios autores han determinado. Uno de los rasgos del rol es su constante búsqueda de identidad: “(...) se va a estar moviendo siempre entre el ser y el no ser, en ámbitos complejos construyendo un discurso y un ser en una constante y dinámica búsqueda de equilibrio de dimensiones bipolares: teoría-práctica, deseo/proyecto y realidad, administración- escuela, fomento de la autonomía y orientación crítica, asesor técnico y colega (...)” (Segovia, 2003, p.2). En esta construcción identitaria del rol, el asesor entabla relaciones con otros actores institucionales quienes serán, muchos de ellos, destinatarios y/o “demandantes” de sus intervenciones. Entre estos actores podemos mencionar a docentes - tanto del ámbito civil como con la jerarquía militar o policial-, oficiales instructores o instructor policial (según como se denomine en cada Fuerza), jefes civiles y jefes con rango o jerarquía militar, otros asesores pedagógicos que se ubican en otros niveles de dependencia dentro de los organigramas o regímenes orgánicos funcionales, autoridades de orden ministerial, entre otros, que forman parte de la organización institucional de cada una de las unidades académicas de los institutos universitarios de estas Fuerzas de Seguridad. Una de las entrevistadas explica estas instancias de relación de la siguiente manera:

Creo que como nos vemos los asesores con grado militar con muchas instancias a las cuales responder, nosotras decíamos que tenemos más jefes que pelos en la cabeza (...) todos eran nuestros jefes. Pero ahora tengo los cursantes, los docentes y los directores, es un rol muy central me parece (...) es demandado desde diferentes cuestiones o para dar respuesta o para resolver o para gestionar (...) como que es bastante clave y necesario; todos los directores manifiestan eso: que es necesario¹⁵.

Como parte de esta interacción el asesor pedagógico se enfrentará a demandas y problemáticas diversas y heterogéneas, por la variedad de agentes que se han detallado y que lo interpelarán constantemente; por ende, la forma de ubicarse frente a estas solicitudes y las respuestas a las mismas, denotarán distintas formas o modelos de asesoramiento. Está inmerso en una cultura jerárquica.

Las jerarquías se hallan claramente establecidas en cada institución integrando un sistema de mando y control de las autoridades superiores a las inferiores (...) donde la información fluye en sentido descendente (...) predominan las estructuras y reuniones formales, los canales formales de comunicación y el memorándum escrito (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1993, pp. 46-47).

Los asesores entrevistados explican de esta forma su vivencia dentro de una institución educativa caracterizada por una impronta de este tipo:

(...) en muchas ocasiones se nos pide que fundamentemos (desde la pedagogía) decisiones ya tomadas y justifiquemos las acciones y decisiones que tienden a veces a promover cambios en el modelo institucionalizado. Quiero decir, no siempre son innovaciones¹⁶.

Dentro de la institución creo que hay lugar para la discusión de los modelos establecidos. Si bien se busca la promoción de cambios, estos son bien recibidos y aceptados, pero se dificulta mucho su implementación. Es decir, por un lado, y desde lo discursivo, desde la gestión se “celebran” los cambios y la ruptura con los modelos vigentes, pero, por el otro lado, la implementación encuentra numerosas trabas en el proceso¹⁷.

Se puede mencionar una basta referencia sobre modelos de asesoramiento que dan cuenta de estilos, funciones y perfiles determinados. Resulta relevante dar cuenta de la clasificación que Arencibia y Moreno Olmedilla (2003) realizan para conceptualizar distintos perfiles sobre el asesor que no son excluyentes y que pueden estar coexistiendo con cierto grado de compatibilidad, como puntualizan. Ambos autores mencionan una primera concepción de asesoramiento que se relaciona con una visión burocrática, en la que el objetivo principal es el de gestionar actividades de formación permanente con objeto de certificar dicha formación. Una segunda visión es la de ubicar al asesor como un experto consultor o formador, cuya responsabilidad no es otra que la de liderar procesos y transmitir soluciones a las instituciones educativas y a los docentes. Desde esa alternativa el desarrollo profesional de los profesores está basado en el déficit del docente, en la idea de existencia de vacíos que llenar en su formación sobre cuestiones instrumentales de su quehacer cotidiano. La tercera conceptualización ubica al asesor como un agente de cambio, desde una posición más crítica y de mayor optimismo sobre el desarrollo profesional docente. La cuarta alternativa es lo que Rodríguez Romero (2000) asocia con la comunidad discursiva de las políticas culturales. El contenido del asesoramiento en lugar de estar centrado sobre los propios procesos de desarrollo personal e institucional de profesores e instituciones se orienta hacia los procesos de reconocimiento de la diferencia y de la evitación de su exclusión tanto escolar como social. Como reflejo de estas distintas visiones, uno de los protagonistas expresa lo siguiente en torno a las expectativas de su rol y el tipo de tareas que se le pide, para ejemplificar los modelos mencionados:

Las autoridades del IUGNA generalmente no vienen del ámbito académico-educativo, esperan que el asesor pueda brindar respuestas sobre dudas que surgen desde los aspectos más administrativos (sobre todo lo relacionado con la interpretación de la normativa en términos de educación superior). Por otro lado, también hay expectativa de que el asesor pueda brindar un marco que determine el funcionamiento de las tareas tanto en el rectorado como en las unidades académicas que muchas veces es contradictorio con las dinámicas y los tiempos que demandan los cambios en educación. Por último, muchas veces se espera que se “tengan respuestas” incluso en aquellos aspectos que trascienden al rol y que demanda de parte de los asesores volver a enmarcar sus tareas de forma permanente¹⁸.

Estos cuatro perfiles que se desprenden del análisis de los autores de referencia (Arencibia y Moreno Olmedilla, 2003) pueden estar respondiendo a demandas concretas y legítimas:

En la práctica, sin embargo, el mínimo común denominador de su identidad sería más bien el de ser los profesionales del sistema escolar que, en pie de igualdad¹⁹ de estatus con el profesorado y sin otra autoridad que la que sean capaces de adquirir por sí mismos, tienen encomendada la misión de enfrentarse a las resistencias del profesorado a tales reformas y procesos de cambio. (p. 77)

Una asesora menciona su experiencia en torno a esta resistencia inicial que enfrentó de parte de los profesores:

Yo creo que a esta altura estamos trabajando con los docentes con bastante respeto de ellos para nuestro trabajo. Si hablamos de mis inicios, al principio, yo trabajaba con los programas y trataba de explicar a los docentes algo y era discusiones, unas cuestiones de superioridad de ellos con respecto a mí, entonces era un aprendizaje bravo; pero ahora trabajamos de otra manera, tenemos experiencia y lo que nosotros hacemos es tratar de que ellos mejoren desde lo pedagógico didáctico. A esta altura también manejamos mucho de los contenidos, porque el área de la Seguridad lo manejamos, entonces también podemos posicionarnos desde nuestro lugar y darles sugerencias, lo hacemos con mucho respeto y bastante humildad, con un trato cotidiano (...) ²⁰.

Claramente sin poseer un conocimiento no se podría asesorar, pero un exceso de saber puede crear dependencias o rechazos. Entonces cabe preguntarse cuál sería el punto adecuado de la intervención. Rodríguez (como se citó en Segovia, 2003) lo expresa en forma manifiesta:

(...) El quid de la cuestión está en la dialéctica hasta encontrar el justo punto para actuar con cada profesor y centro, en función de sus personales estadios de desarrollo, sus capacidades y sus necesidades. Una de las claves para ajustar el proceso, es ser totalmente honesto y mostrar ese saber como tentativo, vulnerable, cuestionable o hipótesis a discutir; si en el proceso los asesorados asumen un papel pasivo y adoptan sin discrepancias su punto de vista, no está nada claro que el asesoramiento haya contribuido al desarrollo de los participantes y, aún en el consentimiento explícito de los planteamientos puede esconderse los mecanismos ocultos que mantienen la autoridad y la dirección del experto. (p. 4)

A partir de los aportes de los autores de referencia, también se puede agregar que la constitución de la identidad del rol del asesor es, tanto una conformación sociohistórica, como una configuración producto de su biografía. Esto es producto de las variadas experiencias de asesoramiento vividas en relación con otros colegas. La mayoría de los profesionales entrevistados de uno de los institutos universitarios se desempeñan hace varios años (aproximadamente entre 5 y 18 años) en estas funciones dentro de la institución. Así recuerdan algunos de ellos su incorporación y cómo se fue dando la construcción de su rol:

Con el tiempo fuimos ganando más escucha, eso también fue variando por los distintos equipos de dirección que tuvimos, dadas las características, la personalidad de cada jefe. La llegada o no que teníamos con el director. Además, se fueron incorporando más profesionales en 2010. Todos incorporados como profesionales uniformados²¹.

La mirada del otro era respetuosa respecto al rol de asesor, digamos nuestro asesoramiento era valioso, sin embargo, también se notaba que es un rol a construir²².

El primer año donde nos acomodamos a la Fuerza, a las prácticas, a los tratos, mi compañera chocaba más con los comandantes, venía de la UBA, piensa distinto. El primer año era más, no te digo de "sumisión", sino de escuchar a los demás, de hacer lo que nos decían, nos guiaron mucho ellos (los comandantes) para ver qué es lo que querían y querían poner su impronta. Ya en el segundo año, que estábamos más duchas desde la normativa del Ministerio de Educación, porque eso obviamente uno lo tiene que aprender, éramos egresadas de ciencias de la educación y no te enseñan qué es hacer una carrera, y entonces en el segundo año ya estuvimos más sólidas y cuando entraron las otras compañeras nosotras pudimos transmitirles esto, de otra manera; no fueron los comandantes los que directamente influían en ellas, sino nosotras pudimos integrarlas al trabajo y entre las cuatro ya nos hicimos un equipo más fuerte, literal en el sentido de defender lo que pensábamos (...) ²³.

En las entrevistas realizadas y como se puede constatar en los fragmentos anteriores, los profesionales mencionan que realizan sus tareas dentro de equipos de trabajo. Una característica particular de los equipos de asesores en los institutos de una Fuerza de Seguridad es que muchos de ellos son mixtos, es decir, están conformados por personal uniformado/policial y por personal civil. Este aspecto es importante para tener en cuenta a la hora de identificar las características que dan identidad al rol. Esta constitución puede ser considerada como una fortaleza por la

retroalimentación que se genera, y en este sentido, posibilitar que la institución no quede atrapada en un lugar hermético o endogámico.

Yo creo que el rol del asesor pedagógico estaba instalado en la Fuerza como civil, creo que con nuestra incorporación aportamos el carácter de militar, que eso habilita, en el buen sentido, a otro tipo de exigencia, formaciones, cargas horarias; asesor pedagógico sí, pero que también puede hacer otras actividades propias de la Fuerza. A partir de nuestra incorporación, en el 2009, ahí recién se empieza a ver si se quiere el asesor pedagógico militar, pero ya estaba instalada la figura del asesor, tenían entidad, reconocimiento, nosotros nos hemos apoyado mucho en ellos²⁴.

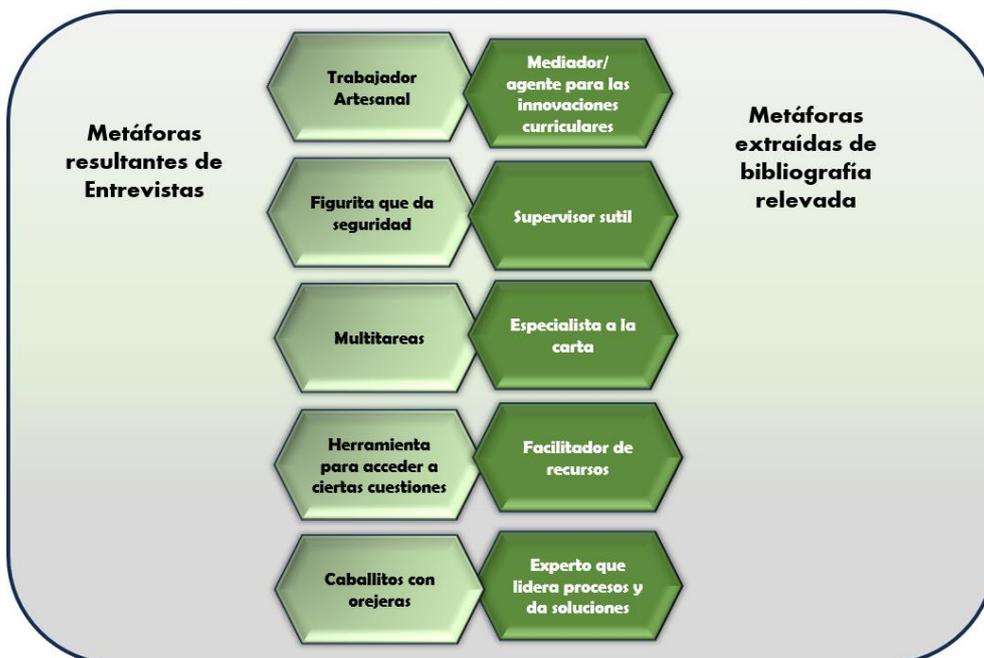
Otra cuestión que le da particularidad al ejercicio del rol del asesor -por lo menos desde una de las Fuerzas hasta ahora indagadas- es la alta rotación de algunos de los jefes -en su mayoría con grado militar- de los cuales dependen los profesionales. Por ejemplo, para el caso de los que cubren los puestos de las áreas educativas de las unidades académicas que componen el instituto universitario de la Gendarmería Nacional, por razones propias del servicio y para satisfacer las necesidades orgánicas, permanecen en ellas un tiempo limitado; luego van a cubrir otros destinos. Este aspecto que hace al movimiento constante de los jefes de los cuales dependen los profesionales asesores pedagógicos, podría funcionar como un factor que condicione de alguna forma el ejercicio del rol. Esto se puede ver reflejado en uno de los comentarios realizados por uno de los asesores entrevistados:

(...) Nuestro rol a veces es defendido, a veces se tiene más en cuenta y otras menos, ¿depende de qué? depende del director que tengamos...y el director cambia a los 6 meses, al año, dos años máximo y depende del director que venga te va a dar más o menos cabida. Es así, no lo veo muy bueno. Para nosotros es una adaptación constante que como aprendizaje y como crecimiento es espectacular porque uno se va adaptando, pero para la institución esto no es bueno, hay muchos altibajos y cada uno viene con su librito a cuestas, y eso para nosotros como resiliencia nos viene bárbaro (...)²⁵.

LA IDENTIDAD DEL ASESOR PEDAGÓGICO A TRAVÉS DE METÁFORAS

Desde la revisión de la bibliografía consultada como marco teórico de la investigación en curso, se pueden rastrear distintas metáforas que hacen alusión al rol del asesor pedagógico. En las entrevistas que se han llevado a cabo, como parte de la etapa de recolección de información, los profesionales que desempeñan sus funciones como asesores pedagógicos han sintetizado su rol también a través de metáforas que representan cómo ellos se ven. A continuación, en la Tabla 4 se plasman algunas de las metáforas de la bibliografía de referencia y las armadas por los entrevistados, que resultan interesantes para continuar con el análisis de la identidad del rol.

Tabla 4. Algunas metáforas que representan el rol del asesor pedagógico



Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas realizadas a asesores pedagógicos de las diferentes unidades académicas del IUGNA y de bibliografía de referencia consultada sobre el rol del asesor pedagógico (Lucarelli, 2008; Finkelstein, 2012; Lucarelli, Finkelstein y Solberg, 2015).

A partir de estas metáforas se podría concluir, en forma preliminar, que la visión del asesor oscila entre un profesional que se presenta como imprescindible e infalible para solucionar problemas “a la carta”, y entre un enfoque que muestra a un profesional que se sitúa en un marco de ayuda o de mediación. Es interesante en este punto lo que algunos autores presentan en torno a la idea de ubicar al asesor pedagógico en un justo punto o equilibrio para actuar, hacerse prescindible y asumir el compromiso de ser referente para llegar a una comprensión conjunta y compartida de la realidad. Es decir, un profesional que se resitúa en un rol de colega y como un elemento de enlace, de apoyo y mediador en torno a la intervención en los procesos de la práctica educativa. Así se manifestaron asesoras que han sido entrevistadas sobre cómo se imaginan debería ser esta interrelación:

Me pongo a pensar, no sé si por mi carrera de base, esos encuentros que tenía Sócrates, en el Partenón con todos sus discípulos, pero no me lo imagino al asesor, en el lugar de Sócrates exponiendo, pero sí en ese diálogo socrático, en ese ida y vuelta, en este diálogo de construcción, creo que el rol del asesor es eso, construir en forma conjunta²⁶.

El asesor pedagógico, creo que tiene un límite, se ofrece, permanece abierto y si la demanda llega, la consulta está y como cualquier vínculo o relación es un ida y vuelta, más que eso uno no puede hacer, ese es el límite²⁷.

Se podría decir entonces que estas visiones sobre el rol del asesor y/o los modelos de asesoramiento van desde un enfoque técnico de relación e intervención, a interpretar su actuación desde un modelo más cooperativo y atento a cuestiones curriculares, organizativas, de desempeño y desarrollo profesional de los docentes. Sobre este aspecto se hizo referencia en el apartado anterior con la clasificación de Arencibia y Moreno Olmedilla (2003) para conceptualizar los distintos perfiles sobre el asesor:

(...) Por momentos ejecutamos más trabajo del que asesoramos... hay tareas que se terminan mecanizando, es como que sistemáticamente tenés los trabajitos que vos tenés que ir haciendo, y a veces, tenemos las otras funciones que son las que más nos gustan como asesores y que no las podemos cumplir en el afán de cumplimentar, cumplimentar, llega un momento que me da la impresión que el trabajo que uno está haciendo termina siendo irreflexivo. En tareas como acompañar a los docentes, mediante observaciones de clase, termina siendo una tarea que se imposibilita porque no nos dan los tiempos, es clave el acompañamiento a los docentes, (...), te queda poco espacio para otras cosas como las vinculares²⁸.

De acuerdo con los asesores que han sido entrevistados, se puede observar que algunas de las funciones y tareas que desempeñan se acercan más a un modelo técnico o prescriptivo de intervención, mientras que otras darían cuenta de ser más afines a un tipo de asesoramiento del estilo más colaborativo. Igualmente es válido destacar que, si bien el rol del asesor puede oscilar entre estos dos modelos, ni uno ni otro estarán en estado puro.

REFLEXIONES FINALES

En la primera parte del artículo se esbozó brevemente y desde una perspectiva comparada entre el IUFPA y el IUGNA, el escenario institucional en el cual se desempeñan los profesionales que asumen sus tareas de asesoramiento pedagógico. No cabe duda de que ambos institutos universitarios ofrecen distintas ofertas académicas con el objetivo de formar a su propio personal y elevar su nivel educativo en busca de una mayor profesionalización de sus cuadros. Dentro de este vasto universo institucional aparece la figura del asesor pedagógico ocupando un lugar con historia reconocida, experiencia acumulada, y, como un rol necesitado, requerido y valorado, como así lo hacen saber los propios protagonistas.

La biografía de los asesores está impregnada de la cultura institucional de la que forma parte, y seguramente, habrá rasgos de la idiosincrasia y dinámica que compartirán entre los distintos asesores de las diversas Fuerzas Federales de Seguridad. Por esto no se puede deslindar el análisis de sus funciones, actividades y tareas del contexto donde ejerce su rol. Su identidad es fruto de un devenir histórico, cultural y contextual. Así es como se intentó plasmar esta construcción a lo largo del desarrollo del artículo. Por su parte, a la hora de analizar la identidad del asesor pedagógico dentro de los institutos de formación de las Fuerzas de Seguridad, habría que considerar también que su rol está interpelado por dos lógicas que inevitablemente condicionarán su desempeño profesional; por un lado, la lógica de la cultura institucional con características propias de una Fuerza que tiene tiempos, necesidades -urgencias muchas de ellas- y formas de comunicación, entre otras, que son distintas a la lógica de los propios procesos educativos que son de naturaleza distinta, compleja y que demandan para su resolución otros tiempos, que se muestran esquivos a soluciones lineales y exigen respuestas que muchas veces podrán colisionar con los enfoques o dinámicas de resolución institucionales.

Dentro de este escenario complejo, por momentos poco propicio para un trabajo reflexivo, como han explicitado algunos de los entrevistados, y repleto sin duda de desafíos, el asesor pedagógico hace camino al andar. Parece de especial interés tener presente el potencial transformador que encierra el asesor como lo tiene todo miembro que forma parte de una institución, como así también, el de conservación y afianzamiento de prácticas de lo establecido. Evidentemente, y por lo relevado hasta aquí, se mueve en un terreno pendular por momentos, donde se le pide innovación en algunos casos, y en otros, mantenimiento del status quo. Visibilizar el rol del asesor pedagógico en los institutos de formación de las Fuerzas de Seguridad, abrir un espacio para darles voz y analizar su rol, han sido entre otros, parte del objetivo de plasmar en este artículo las incipientes reflexiones de la investigación en curso.

NOTAS

1 Este proyecto de investigación está radicado en la Unidad Académica Escuela “Don Martín M. de Guemes” (IUGNA) y fue aprobado por Resolución Rectoral 3/20.

2 Algunos de los artículos resultantes de estos trabajos de investigación son los siguientes: Lucarelli, 2008; Finkelstein, 2012; Lucarelli, Finkelstein y Solberg, 2015.

3 Las Fuerzas Federales de Seguridad de nuestro país son la Policía Federal Argentina, Gendarmería Nacional Argentina, Prefectura Naval Argentina y Policía de Seguridad Aeroportuaria.

4 El Instituto de la policía tuvo su origen con la creación de la Academia Superior de estudios policiales en el año 1974 que con posterioridad fue incorporada por Ley N° 17778 al régimen de Universidades Provinciales. La Academia estaba compuesta por tres Institutos, siendo ellos el Instituto Superior de Policía, el de Ciencias Técnicas y Aplicadas y el de Criminalística, e integraba el mismo un Centro de Altos Estudios Policiales. En el año 1978 se crea además el Instituto de Ciencias de la Seguridad, que tuvo a su cargo el dictado de la Licenciatura en Seguridad y la Licenciatura en Acción Social. En el año 1992 el Ministerio de Educación de la Nación autorizó el cambio de denominación pasando a identificarse con el actual nombre de Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina (IUPFA). Con la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24521 del año 1995, el Instituto se incorpora al seno del Consejo Interuniversitario Nacional. (informe evaluación externa CONEAU. Recuperado de https://www.coneau.gob.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/83_IUPFA.pdf)

5 Para indagar más sobre el tema de profesionalización del personal de las Fuerzas de Seguridad consultar el documento del año 2011 "Modelo Argentino de Seguridad Democrática" donde la profesionalización es uno de los diez ejes estratégicos. Entre las estrategias de profesionalización se mencionan: reforma de contenidos de formación, incorporación de capacitación específica y fortalecimiento orgánico del sistema de formación.

6 El Instituto Universitario de Gendarmería Nacional (IUGNA) fue creado por la ley N° 26.286 del 22 de septiembre de 2007, en el marco de la Ley de Educación Superior N° 24.521, circunscribe su oferta académica al área disciplinar de la Seguridad Pública. Integra a las distintas Escuelas, Institutos y Centros de la Fuerza y cuenta el Rectorado como sede central en la calle Paseo Colón N° 533/35, Piso 11°, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires <https://www.iugna.edu.ar/main/proyectoinstaacademico.php>

El IUGNA dota al SEGEN (sistema educativo de Gendarmería Nacional - <http://www.pac.iugna.edu.ar/main/seggen.php>) de una estructura académica que se inserta en el sistema universitario Nacional.

7 Para el caso del IUGNA el estatuto académico fue aprobado por resolución del Ministerio de Educación N° 417 del 23 de octubre de 2009 y publicado en el Boletín Oficial el día 2 de noviembre de 2009. Luego en el año 2012 por resolución N° 323 se aprueba una reforma a los artículos 18, 30 y 31 del estatuto académico. Para el caso del IUPFA en el año 2014 se aprueba por resolución N° 1715 del Ministerio de Educación el actual estatuto que rige los destinos del IUPFA.

8 Previamente a esta normativa, a partir de la resolución MS N° 199/11, se estableció que los diseños curriculares y los contenidos de todos los programas de formación inicial y continua, de capacitación, entrenamiento, cursos de ascenso y actualización llevados a cabo en el territorio nacional por el personal de cada una de las Fuerzas de Seguridad, deberán ser aprobados por el Ministerio de Seguridad.

9 Efectivamente existen diferencias sustanciales con las restantes instituciones universitarias del país, por ejemplo, en lo que respecta a la autonomía universitaria. Teniendo en cuenta el artículo 77 de la LES (Ley de Educación Superior N° 24.521), se restringe su autonomía y autarquía. En estos institutos universitarios no se aplican las normas de autonomía sobre gobierno de las universidades nacionales que prevé la ley puesto que establecerán su sistema de gobierno conforme a sus propios regímenes institucionales.

10 Estos ciclos de complementación curricular son: Seguridad Ciudadana, investigación criminal, gestión de siniestros, gestión en seguridad de las tecnologías de la información y comunicaciones policiales. Duran dos años y exigen condiciones especiales de ingreso. Están destinados a postulantes con títulos “terciarios” o de pregrado universitario.

11 Los ciclos de complementación curricular del IUGNA que se dictan en la Escuela Superior de GN son: Licenciatura en Seguridad Pública (Ministerio de Educación, Resolución N° 985/2020. Licenciatura en seguridad pública - ciclo de complementación curricular), Licenciatura en Administración Pública (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Resolución N° 3876/2019. Licenciatura en administración pública - ciclo de complementación curricular), Licenciatura en Criminalística (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Resolución N°

3790/2019. Licenciatura en criminalística - ciclo de complementación curricular) y Licenciatura en investigación Judicial (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Resolución N° 4072/2019. Licenciatura en investigación judicial- ciclo de complementación curricular).

12 La secretaría académica en el IUPFA tiene por funciones organizar, coordinar, supervisar y evaluar las actividades académicas de docencia de pregrado, grado y posgrado, así como diseñar e implementar políticas favorables al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje y asesorar técnicamente al Rectorado y a las unidades académicas en las funciones inherentes al área académica del Instituto.

13 Las funciones que se mencionan sobre el profesional especialista de Educación y/o pedagogía: ejercer funciones inherentes a sus incumbencias profesionales en educación y/o pedagogía (gestión, planeamiento, evaluación, orientación educativa, capacitación u otras).

14 El director nacional dispone asignar profesionales del equipo de ciencias de la Educación de la Dirección de Educación e Institutos a los centros educativos que no cuentan con personal a cargo: "... necesidad de fortalecer la asistencia y el apoyo pedagógico en los Centros de formación de oficiales del despliegue institucional como así también en los Centros de capacitación descentralizados" (Disposición N° 395/2019)

15 Entrevista a asesora pedagógica de una unidad académica del IUGNA, realizada el día 6 del mes de agosto de 2021.

16 Entrevista a asesora de una unidad académica del IUGNA, realizada el día 10 del mes de agosto de 2021.

17 Entrevista a asesora pedagógica de una unidad académica del IUGNA, realizada el día 8 del mes de agosto de 2021.

18 Entrevista a asesora de una unidad académica del IUGNA, realizada el día 6 del mes de agosto de 2021.

19 Cabe aclarar que estos autores, de origen español, cuando hablan de "pie de igualdad de estatus con el profesorado" hacen referencia a que el rol del asesor es asumido por un profesor que se transforma en colega de otros, pero desde una función distinta a la de enseñanza.

20 Entrevista a asesora pedagógica de una unidad académica del IUGNA, realizada el día 6 del mes de agosto de 2021.

21 Entrevista a asesora de una unidad académica del IUGNA, realizada el día 6 del mes de agosto de 2021.

22 Entrevista a asesora pedagógica del rectorado del IUGNA, realizada el día 20 del mes de septiembre de 2021.

23 Entrevista a asesora del rectorado del IUGNA, realizada el día 16 del mes de septiembre de 2021.

24 Entrevista a asesora pedagógica del rectorado del IUGNA, realizada el día 20 del mes de septiembre de 2021.

25 Entrevista a asesora de una unidad académica del IUGNA, realizada el día 20 del mes de agosto de 2021.

26 Entrevista a asesora de una unidad académica del IUGNA, realizada el día 11 del mes de agosto de 2021.

27 Entrevista a asesora pedagógica de una unidad académica del IUGNA, realizada el día 6 del mes de agosto de 2021.

28 Entrevista a asesora de una unidad académica del IUGNA, realizada el día 10 mes de agosto de 2021.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arencibia Arencibia, J.S. y Moreno Olmedilla, J.M. (2003). La identidad profesional de los asesores externos a la escuela: el proceso de construcción socio-laboral de la figura del asesor en educación. *Qurrriculum Revista de Teoría Investigación y Práctica educativa*, (16), pp. 75-84. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/307923594_la_identidad_profesional_de_los_asesores_externos_a_la_escuela_el_proceso_de_construccion_socio_laboral_de_la_figura_del_asesor_en_educacion

Bondarczuk, I., Messina, L. y Travieso, M. (2021). Nuevos desafíos en el proceso de institucionalización del SIED del IUPFA. *Boletín SIED* (3). Recuperado de <https://www.universidad-policia.edu.ar/pdf/cedu/reservorio/55-Texto%20del%20art%C3%ADculo-342-1-10-20210525.pdf>

Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., y Aguerro, I. (1993). *Las instituciones educativas: Cara y ceca*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Troquel.

Finkelstein, C. (2012). El asesor pedagógico universitario: ¿un rol que se conforma en la acción? El trayecto de formación del asesor. En Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (ed.) *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Lucarelli, E. (2008). Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, (1), pp. 1-14. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART7.pdf>
- Lucarelli, E., Finkelstein, C. y Solberg, V. (2015). El asesor pedagógico en las universidades argentinas: realidades y posibilidades de su accionar. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (9), pp. 227-246. Recuperado de <https://doi.org/10.35305/rece.v0i9.210>
- Rodríguez Romero, M. (2000). De la enseñanza al asesoramiento, *Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (8-9), pp. 49-66. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=152688>
- Segovia, J. D. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 7 (1-2), pp. 1-7. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56751268007>

NORMATIVA CONSULTADA

- Disposición DNG N° 088/15. Anexo I.
- Gendarmería Nacional, Disposición N° 395/2019.
- Gendarmería Nacional. Disposición N° 0884/2015.
- Ley Nacional N° 17778. Validez en todo el país de los títulos o grados otorgados por la Universidades e Institutos de Enseñanza Superior universitaria provinciales (1968).
- Ley Nacional N° 24.521. Ley de Educación Superior (1995).
- Ley N° 26.286. Ley de creación del Instituto Universitario de Seguridad Marítima de la Prefectura Naval Argentina (IUSM) y el Instituto Universitario de Gendarmería Nacional (IUGNA). (2007). Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26286-132261/texto>
- Ministerio de Educación, Resolución N° 417/2009.
- Ministerio de Educación, Resolución N° 323. Estatuto Académico del Instituto Universitario de Gendarmería Nacional- Reforma. B.O 29/03/2012. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-323-2012-195702>
- Ministerio de Educación, Resolución N° 1715. Estatuto del Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina. B.O 21/10/2014. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-1715-2014-236707>
- Ministerio de Seguridad, Resolución 199/2011.
- Ministerio de Seguridad. Resolución N° 13/2012. Reglamento docente del Instituto Universitario de Gendarmería nacional.
- Ministerio de Seguridad, Resolución 600/2014.
- Ministerio de Seguridad, Resolución N° 178/2016.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Resolución N° 3876/2019. Licenciatura en administración pública - ciclo de complementación curricular.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Resolución N° 3790/2019. Licenciatura en criminalística - ciclo de complementación curricular.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Resolución N° 4072/2019. Licenciatura en investigación judicial- ciclo de complementación curricular.
- Ministerio de Educación, Resolución N° 985/2020. Licenciatura en seguridad pública - ciclo de complementación curricular.

DOCUMENTOS OFICIALES CONSULTADOS

- CONEAU (2019). *Informe de Evaluación Externa. Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de https://www.coneau.gob.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/83_IUPFA.pdf

Ministerio de Seguridad de la Nación (2013). *El Modelo Argentino de Seguridad Democrática 2011-2012*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Seguridad de la Nación.

Ciudadanía digital y jóvenes. Demandas, formatos y dinámicas participativas en entornos virtuales en escuelas preuniversitarias de la Ciudad de Buenos Aires (2020-2021)

Digital citizenship and youth. Demands, formats and participatory dynamics in virtual environments in pre-university schools in the City of Buenos Aires (2020-2021)

Estefanía Otero
IICAL, FLACSO-CONICET, Argentina
eotero@flacso.org.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-404>

Recibido: 2 de octubre de 2023
Aceptado: 1 de noviembre de 2023

RESUMEN:

En este trabajo se realiza un análisis de las iniciativas y acciones estudiantiles de tres escuelas preuniversitarias de la Universidad de Buenos Aires, a través de la red social *Instagram* de sus respectivos centros de estudiantes. Desde la perspectiva metodológica de la etnografía digital, y a partir de categorías propias de los campos de juventudes y movimiento estudiantil en general -y de ciudadanía digital en particular-, se reconstruyen los formatos, contenidos, actividades y demandas expresadas por los estudiantes en entornos virtuales durante 2020 y 2021.

PALABRAS CLAVE: pandemia, redes sociales, movimiento estudiantil, ciudadanía digital.

ABSTRACT:

In this paper, an analysis of the student initiatives and actions of three pre-university schools of the University of Buenos Aires (Argentina) is carried out through the Instagram social network of their respective student centers. From the methodological perspective of digital ethnography, and from categories typical of the fields of youth and student movement in general -and of digital citizenship in particular-, the formats, contents, activities and demands expressed by students in virtual environments are reconstructed during 2020 and 2021.

KEYWORDS: pandemic, social networks, student movement, digital citizenship.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, en la Argentina los estudiantes secundarios reconfiguraron sus prácticas en relación con la experiencia escolar y los procesos de sociabilidad política que atraviesan en las escuelas (Núñez, 2013). Por mencionar algunos casos, protagonizaron una seguidilla de tomas de escuelas por mejoras en las condiciones edilicias y en los planes de estudios en las ciudades de Buenos Aires y Córdoba principalmente (Enrique, 2010; Beltrán y Falconi, 2011) y en la provincia de Buenos Aires se crearon coordinadoras y federaciones que aglutinaron a los centros de estudiantes y crearon otros modos de organización (Larrondo, 2015). Para el año 2015 el crecimiento de las movilizaciones feministas que se pronunciaron contra los femicidios y, posteriormente, el impulso que asumió el reclamo por la legalización del aborto en 2018 interpeló a muchas estudiantes que iniciaron su militancia por una agenda de derechos de las mujeres y diversidades, con la antesala de la lucha por la educación sexual integral en las escuelas (Elizalde, 2015; González del Cerro, 2017; Morgade, 2018; Seca, 2019; Faur, 2019).

En particular, la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 abrió una nueva era en la historia de la humanidad, obligando a los gobiernos a aplicar nuevas normas de aislamiento y distanciamiento social para evitar la propagación y muertes en la población¹, con medidas como estado de sitio, cuarentenas, uso del barbijo, inhabilitación del espacio público y cierres prolongados de las escuelas debiendo trasladar el sistema educativo a la virtualidad (Núñez y Fuentes, 2022). La pandemia dejó al desnudo un mundo plagado de desigualdades en las cuales los trabajadores informales, las personas sin hogar y los indocumentados padecieron los mayores riesgos de enfermar gravemente y de la falta de protección de la vida misma (De Sousa Santos, 2021). Los jóvenes se expresaron principalmente a través de las redes sociales, pero también asumieron un compromiso social a la hora de colaborar con los gobiernos en actividades vinculadas con el reparto de alimentos, la donación de recursos tecnológicos y el armado de redes de contención territorial en contextos de pobreza y desempleo, lo que generó un desafío para pensar las democracias de la postpandemia. En este sentido, se tensionaron las formas de hacer política en la escuela secundaria, especialmente en referencia a las demandas y los repertorios de acción estudiantiles. La suspensión de la escolaridad presencial por la emergencia sanitaria potenció el uso de las redes sociales como espacio de interacción, estrategia de generación de contenidos y medio de acceso a la información.

En este trabajo se toma el estudio de caso de tres escuelas secundarias tradicionales dependientes de la Universidad de Buenos Aires con larga tradición política estudiantil para comprender las lógicas institucionales, demandas y acciones de sus centros de estudiantes. Para ello, se analizan las experiencias de participación política estudiantil en estas instituciones y sus entornos durante la pandemia. Se realizó un estudio exploratorio de etnografía digital de la red social *Instagram* de los centros de estudiantes de las tres instituciones con el objetivo de reconstruir los formatos, contenidos, actividades y demandas estudiantiles expresadas de forma virtual entre 2020 y 2021. De este modo, en base a la elaboración metodológica de una tipología de actividades en redes sociales, se busca aportar a la caracterización de la política estudiantil del nivel secundario durante la pandemia.

El trabajo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se realiza una aproximación al concepto de ciudadanía digital; en segundo lugar, se señala el enfoque metodológico; en tercer lugar, se describen las características generales de los tres casos analizados; en cuarto lugar, se identifican los principales hallazgos y aportes y, por último, se esbozan las principales conclusiones.

CIUDADANÍA DIGITAL

La ciudadanía digital es definida, en un informe de la CEPAL (Claro, Santana, Alfaro Rosemberg, 2021), como la capacidad de participar en la sociedad en línea; que los individuos, las familias y las comunidades puedan participar plenamente y desarrollar sus proyectos de vida, lo que supone que la esfera digital implica beneficios del orden tanto económico como político y social (Claro, Santana, Alfaro y Franco, 2021). En líneas generales, y en términos de estos autores, la ciudadanía digital comprende tres dimensiones: (i) la participación: que refiere a las formas de intervención en la esfera pública digital y las nuevas perspectivas que suponen los entornos digitales para la vida en sociedad, (ii) lo institucional: que remite a las condiciones bajo las cuales el Estado y las organizaciones canalizan estas dinámicas participativas en entornos digitales, considerando las configuraciones del poder y las formas de interacción y relaciones sociales que resultan de estos nuevos procesos y (iii) lo global: que vincula a las herramientas digitales como condición para la proyección de una perspectiva de ciudadanía global, con agendas y demandas que trascienden la lógica de los estados-nación.

Esta categoría es problematizada en su especificidad y diferenciación por Isin y Ruppert (2015), que sostienen que la dimensión performativa, constitutiva de la noción de ciudadanía, implica que los derechos se consagran, realizan y sostienen a partir de repertorios, declaraciones y demandas que garantizan convenciones sociales (expresadas en rituales, costumbres, prácticas, leyes e instituciones). En este sentido, los entornos digitales proponen otro espacio para la acción, y los actos específicamente digitales no sólo tienen la particularidad de invocar múltiples órdenes jurídicos por el carácter global del ciberespacio, sino que ponen en relación con derechos e intereses preexistentes a lo digital (como los derechos civiles, políticos, sociales, sexuales, entre otros) y derechos específicamente digitales (como de acceso, anonimato y privacidad). Los autores agregan, en esta línea, que un ciudadano digital es aquel que actúa en entornos digitales y, además, reclama por derechos asociados específicamente a dicho entorno. Es decir: no se trata sólo de una cuestión de formato, sino también de contenido de las demandas ciudadanas.

Los estudios sobre ciudadanía digital desde la perspectiva de la ciudadanía institucionalizada abordan las formas y dinámicas como resultado del desarrollo de los entornos digitales y su impacto en los formatos de participación tradicionales. Las redes digitales permiten a los individuos la multiplicación de intercambios colectivos y expresión de intereses y demandas, lo que vuelve a los entornos digitales en los de mayor sociabilidad del mundo contemporáneo (Van Dijck, 2016). Esta conceptualización está asociada directamente con la de *alfabetización digital*, que ha evolucionado a la par de la complejización de los propios entornos digitales. Tras una primera concepción, más técnica e instrumental, la reflexión pedagógica asociada a su uso ha dado lugar a una perspectiva más amplia y centrada en habilidades de lecto-comprensión y uso de información en múltiples formatos y soportes, con diferentes propósitos y en contextos específicos de la vida social (Pini, 2019).

La categoría de ciudadanía digital no es menor para la cuestión educativa, en tanto la formación para la ciudadanía constituye, desde la conformación de los sistemas educativos en el Siglo XIX, uno de los propósitos centrales de los estados (Siede y Larramendy, 2013). Las redes sociales, las aplicaciones, todos los entornos virtuales tienen distintas dinámicas, formas de interacción, de expresión y marcos de interpretación. Estos espacios sociales nos permiten pensar en una cultura que pasó de ser predominantemente textual a visual (Dussel, 2011) y cómo ha interpelado a la escuela², en tanto redefinición de la cultura en general y los usos juveniles de los dispositivos digitales en particular. Según distintas investigaciones, la relación entre entornos digitales y juventudes no es lineal, sino que la apropiación juvenil está atravesada por múltiples tensiones. Lejos de la interpretación simplificada en términos de natividad digital (naturalización del uso de

tecnologías y entornos digitales producto del contacto con las mismas desde la socialización primaria), aportes como el de Welschinger Lascano (2016), muestran que hay un largo proceso, muchas veces conflictivo e invisibilizado, de apropiación de estos dispositivos.

Al respecto, Morduchowicz (2021) plantea que el desarrollo de competencias digitales permite trascender el uso instrumental y lúdico de los dispositivos pertenecientes al mundo digital, como es el caso de las redes sociales. En dicho sentido, alude al desarrollo de competencias sociales, cívicas, reflexivas y expresivas a través de la participación en entornos digitales, en tanto la misma puede promover: la interacción y el intercambio entre públicos más amplios, la construcción de comunidades online, la comprensión de nuevas formas culturales de comunicación, la convivencia y la inclusión en las formas de comunicación digital, la solución colaborativa de problemas prácticos, la pluralización de la esfera pública y el desarrollo de nuevas formas expresivas. La ciudadanía digital, en estos términos, y más allá de cualquier aproximación intuitiva o instrumental a su uso, requiere la reflexión crítica sobre lo digital, y para ello la escuela y la relación que ésta establece con la cosmovisión cultural juvenil cobra un rol esencial.

Si consideramos, además, la particularidad de los procesos de politización juvenil que se desarrollan en la escuela, y la forma en la que interactúan las perspectivas de ciudadanía juvenil en general con la matriz escolar, la era digital, que redefine la forma de lo público, reconfigura también los procesos de formación para la ciudadanía que tienen lugar en las aulas y más allá de ellas (Lo, Hodgins y García, 2022). De este modo, cabe preguntarse por la forma en la cual se construyen perspectivas de ciudadanía digital en la escuela y, para el caso particular de este estudio, la forma en la cual estos cambios permean en los procesos de politización juvenil, con la especificidad de los casos de las escuelas preuniversitarias, por su relación con el movimiento estudiantil secundario (MES) de la Ciudad de Buenos Aires.

En este contexto los recursos tecnológicos y las redes sociales fueron indudablemente el canal predilecto de comunicación y sostenimiento del vínculo para la mayoría de la población, especialmente las/os jóvenes. Variadas investigaciones dieron cuenta del uso heterogéneo y diverso según la orientación de la actividad, demanda y acción (Morán y Benedicto, 2008; Scherman y Arriagada, 2010; Subirats, 2015). Por ello, se ahonda en la idea de ciudadanía digital, expresión que hace alusión al uso que hacen los jóvenes de las TIC para dar cuenta de la participación ciudadana que allí promueven (Palenzuela, 2018). En este sentido, durante la pandemia las jóvenes militantes priorizaron acciones vinculadas con demandas educativas y políticas en referencia específica al reclamo por la legalización del aborto, promovido por el movimiento de mujeres y las organizaciones feministas. A partir de la movilización “Ni una menos”³ en 2015, las cuestiones de género asumieron un lugar jerárquico en las agendas estudiantiles (Elizalde, 2015; Tomasini, 2018; Faur, 2019; Seca 2019) y ello no cesó en los meses más difíciles del aislamiento preventivo y obligatorio.

ENFOQUE METODOLÓGICO

El diseño metodológico utilizado en este trabajo es cualitativo, cuya estrategia se vincula con la etnografía digital, orientada a “indagar y reflexionar tanto al mundo contemporáneo como a la relación con nuestros sujetos de estudio mediatizados digitalmente” (Di Próspero y Daza Prado, 2019, p. 66), en expansión y consolidación creciente. En este sentido, la exploración de las prácticas en redes sociales asociadas a la actividad de los centros de estudiantes (CE) de las escuelas preuniversitarias seleccionadas contribuye a aproximarnos a las alteraciones en las perspectivas de ciudadanía juvenil durante la pandemia. Esta lectura no presupone que es la tecnología en sí misma la que altera las percepciones y prácticas juveniles, sino que, en línea con los principios de la

etnografía digital presentados por Grillo (2019), el foco de análisis son los usos y la construcción de sentido que resultan de los entornos virtuales.

El abordaje etnográfico, cuyos resultados sintetiza este trabajo, consistió en el relevamiento de la actividad de las cuentas institucionales de los CE en la red social *Instagram*⁴ en el período comprendido entre 2020 y 2021, y se basó en el registro de las publicaciones permanentes⁵ de cada una de las cuentas y en la identificación de las actividades referenciadas, el entorno en el que las mismas tuvieron lugar (virtual o presencial) y las temáticas y demandas comprendidas en ellas. El análisis de la actividad de los CE en las redes, a la hora de caracterizar la forma que asume la participación en dichos entornos, se basará en el agrupamiento de las publicaciones en tres categorías:

- a. **prácticas digitales:** se consideran las publicaciones que consisten en la difusión de actividades por realizar (y realizadas) en entornos virtuales. Es decir, las actividades que no sólo se difunden a través de la red social, sino que se desarrollan en entornos virtuales (transmisiones en vivo a través de *Instagram*, charlas virtuales, protestas, entre otras).
- b. **convocatorias digitales:** se consideran las publicaciones que remiten a actividades (a realizarse o realizadas) que se desarrollan de forma presencial (marchas y protestas, entre otras). En este caso, la red social es utilizada exclusivamente como instrumento de comunicación y no como una práctica política en entornos virtuales en sí.
- c. **referencias digitales:** se consideran las publicaciones que aluden a consignas, demandas e intereses propios de los CE sin la realización de actividades (ni virtuales ni presenciales). Aquí se comprenden *flyers* conmemorativos de fechas significativas para el movimiento estudiantil (24 de marzo⁶ y 16 de septiembre⁷, entre otras) o bien declaraciones relativas a cuestiones de agenda pública que comprometen a la comunidad estudiantil pero que no impulsan acciones organizadas.

LOS CASOS DE ESTUDIO

En este trabajo se asume la definición de MES en base a la detección de demandas y repertorios compartidos, que en muchos casos son expresados por organizaciones de segundo orden⁸, en las que organizaciones de distintas escuelas comparten criterios y generan acuerdos colectivos sobre las actividades e intervenciones futuras (Enrique, 2010; Larrondo, 2015). A su vez, explorar las percepciones y prácticas juveniles en el segmento de las escuelas dependientes de universidades nacionales permite aproximarnos al imaginario político y de futuro de un sector que ocupa un lugar preponderante en el MES (Beretta, Laredo y Trinchero, 2022; Otero, Quinzani y Manelli, 2022).

Se propone analizar tres instituciones de la UBA que poseen distintos niveles de politización e institucionalización de sus procesos participativos en CE y otros órganos de participación (tales como Consejos de Convivencia y Consejos de Escuela Resolutivos). Para conservar la identidad de los casos y resguardar el anonimato, se hará referencia a Institución A, Institución B e Institución C⁹. Si bien los ámbitos de socialización política juvenil no se reducen a estas instituciones, permiten dar cuenta de experiencias de participación con larga trayectoria, en las que se destacan figuras de ciudadanía asociadas a la militancia, participación en espacios extraescolares y en algunas ocasiones fuertemente vinculadas a partidos políticos, organizaciones sociales y sindicales (Núñez, 2019).

La experiencia escolar, puesta en tensión durante la pandemia y la suspensión de las clases presenciales en el año 2020, muestra una serie de aspectos novedosos, así como la reflexión sobre lógicas sedimentadas y parte de la gramática escolar. Por ejemplo, en ese tiempo excepcional,

aumentaron las demandas de índole más contingente que estructural: las concernientes al pedido de viandas, becas, bolsones de alimentos, computadoras y conectividad ocuparon un lugar prioritario en la agenda estudiantil en general. El contexto de emergencia estableció nuevas necesidades en una realidad en la cual las desigualdades sociales se ampliaron drásticamente. Las dinámicas de sociabilidad juvenil, que tienen a la escuela secundaria como uno de sus epicentros, se vieron notablemente alteradas y, con ellas, también la posibilidad de articular acciones de reclamos y demandas políticas o de participar en movilizaciones y en el espacio público (Núñez, Otero y Quinzani, 2021).

El caso de la institución A

Fundada en 1863 y bajo de órbita de la UBA desde 1911, es la primera institución preuniversitaria de la UBA y uno de los establecimientos referente, tanto en lo académico como en lo relativo al MES de la Ciudad de Buenos Aires. El ideario institucional se vincula desde su fundación con la formación de una clase intelectual y dirigente para el país, y por su vinculación con personalidades destacadas de la historia política y cultural de los siglos XX y XXI, se erige como sistema cultural, simbólico e imaginario, que aspira a imprimir un sello distintivo en la identidad de los miembros de la institución (Enríquez, 1989). La institución tiene una propuesta académica orientada en Humanidades y Ciencias.

Su protagonismo en la política argentina está marcado por distintos hitos en su derrotero institucional. Al respecto, Acuña (2012) identifica como momentos históricos: (I) un primer momento, el fundacional, donde, en un contexto de definición de la estructura político-institucional del país, se pone en marcha un plan a nivel nacional para la educación y se define su impronta, orientada a la formación preparatoria para estudios superiores para la élite de la Ciudad, a tono con la configuración histórica del nivel secundario y en pos de una perspectiva ideológica liberal. Este período se extiende hasta mediados del Siglo XX y presenta a la escuela ya como referencia académica; (II) un segundo momento, en la década de los '60 y '70, marcado por un marcado compromiso y la significativa politización de los jóvenes, cercanos a ideas políticas de izquierda. En este momento, se da una tensión entre su proyecto institucional (de corte liberal) y las perspectivas políticas de sus estudiantes, dando lugar a debates políticos y también pedagógicos entre los integrantes de la comunidad académica de la escuela. Este momento tuvo como reverso al terrorismo de Estado durante la última dictadura militar, que impactó significativamente en la escuela y marcó una etapa de autoritarismo pedagógico e institucionalización del terrorismo de Estado¹⁰ y (III) el período que se extiende desde el retorno de la democracia hasta la actualidad, que se caracteriza por la centralidad de los Derechos Humanos y los procesos de Memoria, Verdad y Justicia en las reivindicaciones del colectivo estudiantil, además de articular demandas y repertorios que signan al MES de la Ciudad de Buenos Aires en general, lo que sitúa a la institución como epicentro de los procesos de politización juvenil desarrollados en democracia.

El caso de la institución B

Esta institución fue fundada por el Poder Ejecutivo Nacional en el año 1890 en la Ciudad de Buenos Aires, en aquella Argentina mitrista agroexportadora y fundadora de los colegios nacionales. Tuvo el objetivo de consolidar cuerpos de profesionales con orientación contable de manera experimental, es decir, con una metodología diferente al resto de las escuelas. En su primer plan de estudios se destacaban campos del conocimiento vinculados a la matemática y al cálculo mercantil, a la teneduría de libros y a los idiomas extranjeros, necesarios para el creciente comercio internacional que se expandía. Sobre la base de esta escuela y por un decreto del año 1910 del presidente José Alcorta, refrendado por su ministro de Instrucción Pública Rómulo Naón, se creó

el Instituto de Altos Estudios Comerciales, que después de algunas vicisitudes de supresión y restablecimiento, se convirtió en la actual Facultad de Ciencias Económicas de la UBA. A partir de 1913 la institución pasó a depender de la Universidad, con el carácter de cursos preparatorios anexos a la citada facultad. En el año 1931, por disposición de los nuevos estatutos universitarios, fue desanexada de la Facultad de Ciencias Económicas, pasando a depender directamente del Rectorado y del Consejo Superior de la Universidad. En cuanto a la incorporación de las mujeres, por primera vez, en 1953 se incorporaron al turno tarde; en 1961 al turno mañana y en 1966 al turno vespertino. En cuanto a las profesoras, en 1923 se había incorporado la primera mujer.

La institución y la Universidad se vinculan tanto académica como políticamente: en primer lugar, porque el título de Perito Mercantil les otorga a los estudiantes conocimientos que facilitan su paso por las carreras de Economía, Contaduría, Administración. Y, en segundo lugar, porque la militancia estudiantil se entrelaza con las agrupaciones de ambas instituciones (por ejemplo, la organización estudiantil del espacio político que dirige la Universidad fue conducción durante muchos años de los CE y de las federaciones universitarias) y además los rectores de la escuela suelen ser graduados de la Facultad de Ciencias Económicas y reciben el apoyo político de las autoridades de la UBA. Entre 1890 y 2020 pasaron por la escuela 31 rectores y 2 rectoras (una de ellas en condición de interina en 2011 y la primera rectora elegida por primera vez bajo el mecanismo de ternas en 2018 y reelegida en 2022).

El caso de la institución C

En este último caso, la institución fue fundada en el año 1892 por estudiantes y docentes que abandonaron la Institución A luego de una situación de conflicto sucedida en los patios y pasillos. Las protestas y reclamos, junto con el apoyo de figuras destacadas de la historia argentina como Bartolomé Mitre y Vicente Fidel López, dieron como resultado su creación bajo la órbita de la UBA. En su página oficial se destacan las referencias a la libertad, en términos de que la institución nació “libre de las influencias oficiales, del ensayo continuo de planes, de los criterios de los ministros, y de los cambios en la política nacional”. Este proceso genético imprimió una de las principales características de este colegio, su modalidad mixta, ya que, si bien depende académicamente de la UBA, en cuanto a los planes de estudio y nombramiento de docentes, su gestión es privada ya que los/as estudiantes abonan una cuota mensual con la que financia sus actividades, junto a subsidios provenientes del Ministerio Nacional de Educación y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Por ello, a la condición de colegio preuniversitario y dependiente de la UBA, se suma su encuadre dentro de la Dirección de Inspección General de Escuelas Privadas de la Ciudad de Buenos Aires.

En lo que respecta a la participación estudiantil, más allá de su larga trayectoria institucional, su CE no suele ser mencionado entre los más destacados del MES. Las actividades que realiza el mismo se dedican a abordar mayoritariamente cuestiones intrainstitucionales y su vinculación con organizaciones políticas y sindicales es baja.

HALLAZGOS, APORTES Y CONTRIBUCIONES

Con el fin de sistematizar el relevamiento realizado en *Instagram* para el caso de los tres CE, se presentan a continuación los datos más relevantes en función de la tipología propuesta arriba. En primer lugar, el relevamiento de las acciones de la Institución A través de la red social muestra que, hacia 2020, se identifican un total de 20 prácticas, 7 convocatorias y 3 referencias. En lo que respecta a las prácticas desarrolladas en el entorno virtual, se identifican mayormente *vivos*¹¹, charlas-debate sobre las cuestiones de agenda (fundamentalmente, la pandemia y su incidencia tanto en la escolarización como en la esfera pública en general) y otras actividades de

entretenimiento (entrevistas a artistas, recitales e incluso un festival desarrollado de forma virtual). Como formato participativo más novedoso, se incluyen pañuelazos virtuales (a través de fotos compartidas por estudiantes donde etiquetaban a la cuenta del CE) o bien la virtualización de las asambleas de estudiantes para el tratamiento de los tópicos que hacían a las responsabilidades del CE. Por su parte, las convocatorias identificadas (es decir, la actividad en redes relativa a la participación presencial) se centró en la organización de campañas de donaciones, movilizaciones por cuestiones de agenda específicas como el repudio a la represión en Guernica¹², al acuerdo para la industria porcina de Argentina con China o bien otras en continuidad con reclamos previos del MES, como las movilizaciones por la sanción de la ley de interrupción voluntaria del embarazo¹³. En cuanto al tercer grupo de publicaciones, se identifican efemérides relativas a los 10 años del crimen de Mariano Ferreyra¹⁴, al día internacional contra el odio a la comunidad LGTBI (17 de mayo), al día internacional contra la violencia hacia las mujeres y diversidades sexuales (25 de noviembre), declaraciones o manifestaciones (específicamente, en repudio a declaraciones de la ministra de educación de la CABA) y avisos (como la sanción de la ILE en diciembre de 2020).

Figura 1. Flyer actividad virtual realizada por el CE



Fuente: Instagram: @cenbaprensa, 2020

Para el segundo año (2021) se advierte un aumento significativo de publicaciones relativas a convocatorias y referencias. En total, se contabilizan 14 publicaciones relativas a prácticas, 15 a convocatorias y 14 a referencias. La representación, además de ser similar, exhibe un punto relevante: la primacía de las convocatorias parece estar asociada directamente al retorno de las actividades presenciales post pandemia. En lo relativo a las prácticas en la red social, se incorporan los *mailazos* (interpelaciones directas a las autoridades de la institución para que brinden respuesta a problemáticas relacionadas con la escolaridad) y se replican actividades realizadas durante la escolaridad remota, como charlas debate (sobre el 24 de marzo o temas de la agenda feminista) junto con encuentros para promover la sociabilidad (mateadas virtuales) y reuniones para tratar, desde el CE, las condiciones de cursada y los protocolos aplicables frente a la subsistencia de la problemática del virus COVID-19. A ello se incorporan charlas-debate sobre temas de agenda local (la judicialización de estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba por reclamos gremiales) e internacional (el estallido social en Colombia en mayo de 2021). Asimismo, se identifican actividades recreativas como el CenbaRock o Cenbapalooza (festival de música híbrido) y competencias artísticas.

Entre las convocatorias, las acciones más reiteradas se vinculan a marchas y reclamos vinculados a la agenda feminista (contra los femicidios y la violencia de género, en torno a fechas

conmemorativas como el 8 de marzo, “Día Internacional de las Mujeres Trabajadoras”) y a campañas solidarias (de donaciones y colectas de ropa alimentos y juguetes en ocasión de festividades como el día de la niñez o navidad). También se identifican convocatorias a actividades conmemorativas en ocasión del 24 de marzo, “Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia”¹⁵ y el 16 de septiembre “Día de los Derechos de las/os Estudiantes Secundarias/os”.

Las referencias, de notorio aumento en este año, están orientadas en su mayoría a efemérides de fechas conmemorativas (como el día del orgullo LGBTIQ+, el 24 de marzo o el #NiUnaMenos) y comunicaciones generales sobre cuestiones del cotidiano escolar (como el retorno a la presencialidad) y, en menor medida, las cuestiones relativas a la agenda nacional (repudio a la represión de mujeres en el barrio popular “Padre Carlos Mugica”¹⁶, o una declaración contra el gatillo fácil a raíz del homicidio de Lucas González¹⁷).

En síntesis, este caso muestra un notorio aumento de la participación de forma digital en 2020, que se mantuvo relativamente constante a lo largo de 2021. No obstante, el retorno a las actividades presenciales marcó, por un lado, el aumento significativo de las convocatorias (la actividad virtual del CE al servicio de las acciones presenciales) y de las referencias (el uso de las redes sociales como instrumento de comunicación e información general, vinculada a la agenda del CE, pero sin proyección en términos de participación). Se observan constantes en la tradición de la institución (como la relevancia de la cuestión académica y la centralidad de la agenda feminista, reconocida como tal por los estudios previos relativos al MES de la ciudad) y el sostenimiento de ciertos formatos participativos que surgieron en la pandemia y se mantuvieron a lo largo de 2021 (como las charlas-debate por *Instagram* o los mailazos a las autoridades). Sin embargo, a pesar del aumento de su uso para convocar a actividades presenciales o para difundir avisos, su crecimiento perdió fuerza en el segundo año relevado.

En segundo lugar, el CE de la Institución B es uno de los CE con mayores índices de politización por la densidad de su actividad y estabilidad desde el retorno de la democracia y ello se observa también en el relevamiento realizado. Para el año 2020, se registraron 14 prácticas, 4 convocatorias y 3 referencias. Las primeras hacen referencia a actividades ligadas con el entretenimiento (la realización de comisiones con juegos, música y charlas), reuniones formales (por ejemplo, de delegadas/os y comisión directiva), conversatorios sobre la interrupción voluntaria del embarazo y mensajes de repudios contra el accionar estatal¹⁸. Las convocatorias hacen referencia principalmente a actividades presenciales como marchas por la defensa del medio ambiente¹⁹, donaciones de computadoras y netbooks y movilizaciones por la legalización del aborto. Y las referencias digitales abordaron las efemérides clásicas del MES como el 8 de marzo, el 24 de marzo y el 16 de septiembre.

Figura 2. Flyer de actividad virtual realizada por el CE



Fuente: *Instagram* @cecapok, 2020

Para el segundo año (2021) hay una caída de las prácticas digitales (8 en total) que se equiparan a las convocatorias presenciales (8 en total) y un crecimiento de las referencias digitales, que ascendieron a 7 en total. Para el primer caso, se registraron actividades institucionales que llevó a cabo el Departamento de Orientación al Estudiante (que organizó en conjunto con el CE charlas virtuales para conversar sobre cuestiones emocionales), reuniones de las comisiones temáticas de género y entretenimiento y actividades para expresar el rechazo a medidas gubernamentales en la Ciudad de Buenos Aires como, por ejemplo, la aplicación de pasantías. Si bien la escuela no depende del gobierno porteño, tradicionalmente participa “en solidaridad” en actividades del MES. En cuanto a las convocatorias, se realizaron marchas presenciales por el 8 de marzo y el 24 de marzo, continuó la campaña de donación de equipos tecnológicos y se organizó el PelleRock²⁰ en la escuela. Por último, las referencias digitales aludieron a las efemérides antes mencionadas y que ya forman parte de las reivindicaciones estudiantiles.

En tercer lugar, el CE de la Institución C es el que presenta menor cantidad de publicaciones y actividad política estudiantil en las redes sociales, ya que el relevamiento arrojó que en el 2020 produjeron dos referencias sobre efemérides: el 3 de junio “Ni una menos” en la que comparten poemas feministas (uno de ellos escrito por una compañera del colegio) y sobre los dos años transcurridos desde el rechazo en el Senado de la Nación al proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo. Mientras que para el 2021, encontramos una sola publicación sobre la efeméride de la Noche de los Lápices. Esta frecuencia confirma la tendencia general de heterogeneidades en la participación estudiantil entre escuelas secundarias preuniversitarias, en tanto el CE es a su vez el que muestra menor trayectoria y amplitud en las actividades tanto intra como extraescolares. Encontramos una fuerte vinculación de estas características con la configuración o estilo institucional (Litichever, 2010), en tanto es una institución que destaca su excelencia académica frente a la permisividad ante las demandas y expresiones juveniles de los otros colegios, que impacta por ejemplo en una menor continuidad del CE a lo largo de los años, la mayor dispersión de sus actividades y la priorización de problemáticas académicas e institucionales en su agenda antes que el involucramiento en situaciones sociales más amplias.

Figura 3. Flyer actividad virtual/presencial realizada por el CE



Fuente: Instagram. @centroilse, 2020

En síntesis, el primer año de pandemia obligó a las/os estudiantes a incrementar las prácticas digitales con una reducción de actividades presenciales. Las/os jóvenes priorizaron la cuestión del medio ambiente y, sobre todo, las votaciones en el Congreso sobre la legalización del aborto, cuestión que demandó una fuerte presencia de mujeres en las calles, aún con las medidas vigentes

de aislamiento preventivo y obligatorio del Gobierno nacional. Mientras que para el segundo año de pandemia hubo una merma de las prácticas digitales sumado a un crecimiento de actividades presenciales debido al retorno a la presencialidad en las escuelas y de la mayoría de las actividades sociales.

REFLEXIONES FINALES Y FUTURAS INDAGACIONES

En este trabajo exploratorio se indagó la participación política estudiantil en tres instituciones preuniversitarias de la UBA, a través de sus CE, a partir de considerar los formatos, contenidos, actividades y demandas expresadas en entornos virtuales durante 2020 y 2021. El primer punto para mencionar es el correlato entre el grado de actividad de los CE de las escuelas y sus tradiciones o estilos institucionales. Mientras en los casos de los CE de las Instituciones A y B se reconoce un desarrollo significativo de actividades desde las redes sociales, en el caso del CE de la Institución C (perteneciente a una institución con menor tradición en el MES de la Ciudad de Buenos Aires) la actividad es más bien incipiente.

En cuanto a las demandas y contenidos, un diagnóstico general de los casos A y B es un primer momento (2020) de intensa actividad a través de las redes sociales como resultado de la suspensión de las actividades presenciales por la pandemia, que dio lugar a la virtualización de las acciones de los CE. En este punto, en lo relativo a contenidos de las acciones, se destaca el escaso lugar de las demandas contingentes del colectivo estudiantil (marginales hacia 2020 en tanto se dirigían al acceso a computadoras y también marginales hacia 2021, en tanto se dirigieron a discutir las condiciones de cursada en el retorno a la presencialidad en las escuelas). Esta lectura se circunscribe a la actividad en redes sociales, que contrasta el diagnóstico que resulta del relevamiento cuantitativo efectuado durante la pandemia, donde estos reclamos fueron centrales. No obstante, cabe mencionar que las mismas tenían un lugar postergado en el segmento de las escuelas. Luego, se identifica la preocupación por el entretenimiento y la grupalidad de forma virtual, algo que se sostiene incluso hacia 2021 a partir de actividades como mateadas virtuales. Por su parte, la centralidad de las demandas en este período guarda directa relación con el período precedente y el recorrido del MES desde 2015, tal como lo ilustran los antecedentes: la agenda de géneros y diversidades son las más presentes en la actividad virtual, más allá de otras consignas históricamente asociadas al colectivo estudiantil, como los procesos de Memoria, Verdad y Justicia o los reclamos por la Educación Pública. Es en este punto donde se observa la pregnancia de estas agendas, en tanto fueron las que convocaron las primeras acciones presenciales una vez finalizado el período de mayor restricción a las actividades presenciales.

Esto lleva a dos puntos centrales, que abren interrogantes para seguir explorando en investigaciones ulteriores. El primer punto está relacionado con los repertorios. En los casos indagados se identifican formatos virtuales que primaron en 2020 (como los pañuelazos virtuales) y otros que se mantuvieron en 2021 (como los mailazos a las autoridades o las charlas-debate o *vivos* en *Instagram*; incluso las asambleas remotas). Al respecto, cabe preguntarse por la proyección de estos formatos en los próximos años y la consolidación (o no) de estos repertorios en el colectivo estudiantil. El segundo punto está relacionado con el formato de intervención de los CE a través de las redes. Siguiendo la tipología propuesta, identificamos un desarrollo más bien constante de prácticas digitales en 2020 y 2021 (lo que podría indicar cierta permanencia de los formatos) pero una variación significativa de convocatorias (a instancias presenciales) y referencias (que suponen un uso más protocolar de las redes) en 2021. Ello lleva a preguntarnos si el aumento significativo de estos dos tipos de publicaciones supone un paulatino desplazamiento de las formas virtuales de participación estudiantil una vez concluida la emergencia sanitaria, o bien ambas formas coexistirán en dinámicas complejas.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco las ideas valiosas y los aportes generosos de Matías Manelli y Gabriel Quinzani en la escritura del presente artículo.

NOTAS

1 En total, se registraron más de seis millones de muertes y más de quinientos millones de contagios en todo el mundo entre 2020 y 2022 <https://ourworldindata.org/grapher/cumulative-deaths-and-cases-covid-19>

2 En lo que respecta específicamente a los procesos de enseñanza, las TIC ofician como instrumentos (I) mediadores de las relaciones entre los alumnos y los contenidos (y tareas) de aprendizaje; (II) mediadores de las relaciones entre los profesores y los contenidos (y tareas) de enseñanza y aprendizaje (III) mediadores de las relaciones entre los profesores y los alumnos o entre los alumnos (IV) actividad conjunta desplegada por profesores y alumnos durante la realización de las tareas o actividades de enseñanza aprendizaje y (V) como instrumentos configuradores de entornos o espacios de trabajo y de aprendizaje (Coll, 2008).

3 La marcha “Ni una menos” del 3 de junio de 2015 fue convocada por organizaciones de mujeres y feministas para reclamar contra la violencia de género y los femicidios y se manifestó en plazas de todo el país, con epicentro en la Ciudad de Buenos Aires. Con el correr de los años, se instaló en la agenda del movimiento feminista como una fecha más de movilización, junto con el 8 de marzo.

4 Consideramos dos dimensiones, como puntos de partida, que permiten ponderar el impacto de la actividad de estos CE en las redes sociales: la cantidad de publicaciones (proporciona información sobre el grado de actividad a través de la red social) y la cantidad de seguidores (proporciona datos cuantitativos para ponderar la proyección de estos contenidos). Al momento de finalizar este trabajo [julio de 2023] la cuenta del CE de la Institución B tiene con más de 1100 publicaciones y más de 5000 seguidores; la del CE de la Institución A, por su parte, cuenta con más de 600 publicaciones y 4500 seguidores, mientras que la del CE de la Institución C tiene alrededor de 120 publicaciones y más de 1700 seguidores.

5 El abordaje diacrónico de la actividad de los centros de estudiantes en sus redes no consideró el registro de las publicaciones temporales (o historias), cuyo período de visibilidad es de 24hs. No obstante, se llevó a cabo un seguimiento de la actividad general en las tres cuentas, de lo cual se desprende que es el CE de la Institución B el único caso que utiliza permanentemente esta función de la aplicación para difundir contenido. En los casos A y C la actividad de las cuentas en esta función es considerablemente menor.

6 El 24 de marzo se conmemora el “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia” en ocasión del aniversario de la fecha que dio comienzo a la última dictadura en el país, marcada por el terrorismo de Estado consistente en el secuestro, tortura y desaparición de personas (en su gran mayoría, militantes políticos y gremiales).

7 En el marco de la última dictadura militar en Argentina, el 16 de septiembre de 1976 se produjo una serie de secuestros y desapariciones de estudiantes secundarios en la Ciudad de La Plata, en la Provincia de Buenos Aires. Dicha efeméride es de especial importancia para el movimiento estudiantil secundario, que se moviliza año a año en conmemoración de los hechos. El hito trágico se conoce como la “Noche de los Lápicos”.

8 La organización de segundo orden en la cual se insertan las instituciones analizadas en este trabajo es la Coordinadora de Estudiantes de Base (CEB), organización horizontal que está compuesta por centros de estudiantes de escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires cuyos objetivos están vinculados con la defensa de la educación pública e interviene para reclamar cuestiones relacionadas con las reformas educativas, demandas por mejoras en la infraestructura escolar, becas y viandas, entre otras cuestiones. Otros ejemplos en el país son: la Federación de Estudiantes Secundarios en la provincia de Córdoba y la Unión de Estudiantes Secundarios en la Provincia de Buenos Aires, por mencionar dos casos emblemáticos.

9 La Institución A se fundó en 1863; la Institución B en 1890 y la Institución C en 1892. Las dos primeras instituciones son de gestión pública mientras que la última conserva una gestión semi-privada (el alumnado abona una matrícula mensual). En los tres casos, las/os aspirantes deben aprobar el curso de ingreso durante su último año de escuela primaria que consiste en la realización de exámenes para las asignaturas matemática, lengua, geografía e historia y las vacantes se asignan según el orden de mérito. Las tres instituciones poseen centros de estudiantes activos y para los casos A y B rige el cogobierno que se materializa en el Consejo de Escuela Resolutivo (CER), un órgano colegiado de participación, elaboración de propuestas y resolución de conflictos.

10 Durante la dictadura militar 106 estudiantes o exestudiantes fueron detenidos-desaparecidos (Garaño y Pertot, 2002).

11 Los vivos en *Instagram* consisten en espacios de transmisión en directo a través de los cuales se puede interactuar con la comunidad de seguidores de una cuenta o bien compartir contenidos (charlas, espectáculos, entrevistas).

12 El conflicto corresponde al desalojo ordenado por la justicia de un predio en la localidad de Guernica, partido de Presidente Perón (Provincia de Buenos Aires) donde residían de forma precaria más de 1900 familias.

13 El proyecto de ley fue presentado por el gobierno nacional y aprobado por 131 votos a favor y 117 en contra en Diputados el 10 de diciembre de 2020. Y en Senadores fue aprobado por 38 votos afirmativos y 29 negativos el 30 de diciembre. Finalmente fue reglamentado por el Poder Ejecutivo en enero de 2021.

14 Mariano Ferreyra (1987-2010) fue un dirigente universitario y militante del Partido Obrero de izquierda trotskista. En el año 2010 fue asesinado por un grupo sindical de la Unión Ferroviaria en una manifestación de trabajadores tercerizados en la que se exigía el pase a la planta permanente en la línea del tren Roca.

15 En el marco del Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia se desarrolló una campaña nacional de plantación de árboles y difusión por redes sociales en lugar de la movilización presencial, a pedido de las organizaciones de Derechos Humanos.

16 El 30 de septiembre de 2021, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires reprimió y desalojó a un grupo de mujeres y niños que ocupaban tierras del barrio popular “Padre Carlos Mugica” en reclamo por acceso a la vivienda.

17 Lucas González, de 17 años, jugaba al fútbol en el club Barracas Central. El 17 de noviembre de 2021 por la mañana, un grupo de policías de civil de la Ciudad de Buenos Aires, a bordo de un auto sin patente, persiguieron y dispararon al vehículo de Lucas sin previo aviso, mientras regresaban al barrio San Eduardo, de la localidad bonaerense de Florencio Varela, donde vivían. Lucas murió asesinado por la policía por dos balazos en el cráneo.

18 Tehuel de la Torre es un joven trans que desapareció el 11 de marzo de 2021 cuando se dirigía a una entrevista laboral en la Provincia de Buenos Aires y, a pesar de las búsquedas, aún no fue hallado. El hecho despertó el repudio de la Comunidad LGBTIQ+ y de diversos sectores de la sociedad.

19 El Centro Costa Salguero es un centro de convenciones situado en el barrio de Palermo, Ciudad de Buenos Aires, a orillas del Río de la Plata. Frente al propósito del Gobierno porteño de privatizarlo (construir edificios), las organizaciones ambientalistas se manifestaron en reiteradas ocasiones (con bicicleteadas y marchas) y diversos actores participaron en las audiencias públicas en las cuales se deliberaron diferentes posturas. Finalmente, la Justicia frenó el avance gubernamental y las autoridades convocaron a licitar el sector de los terrenos para su parquización.

20 El PelleRock es el evento artístico más importante de las/os estudiantes de la escuela que se organiza todos los años en la institución con el acompañamiento en tareas de organización y cuidado de docentes. Principalmente, se convocan bandas de música y se realizan actividades culturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, C. (2012). *Del mundo profano al mundo sagrado. Meritocracia e institucionalidad en el Colegio Nacional de Buenos Aires* (tesis de maestría). Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina.
- Beltrán, M. y Falconi, O. (2011). La toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba: condiciones de escolarización, participación política estudiantil y ampliación del diálogo social. *Propuesta Educativa*, 35, pp. 27-40. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041706004>
- Beretta, D., Laredo, F. y Trinchero, R. (2022). Participación estudiantil en la elección del director en una escuela universitaria. *Revista Fuego*, 1, pp. 37-54. Recuperado de https://www.untfd.edu.ar/uploads/archivos/Vol_V_1_22_37_54_Beretta_Laredo_y_Trinchero_1666978724.pdf
- Claro, M., Santana, L. E., Alfaro, A. y Rosemberg, F. (2021). Ciudadanía digital en América Latina. Revisión conceptual de iniciativas. *Serie Políticas Sociales N° 239*. CEPAL. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/05d308b1-bb24-4e5e-a08e-e3d583407c42/content>
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza Madrid*, 72, pp. 17-40. Recuperado de www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=70819
- de Sousa Santos, B. (2021). Lecciones iniciales de la pandemia de COVID-19. *Economía Institucional*, 23(44), pp. 81-101. Recuperado http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-59962021000100081&script=sci_abstract&tlng=es
- Di Próspero, C. y Daza Prado, D. (2019). Etnografía (de lo) digital. Introducción al dossier. *Etnografías Contemporáneas* (5)9, pp. 66-72. Recuperado de https://www.academia.edu/41222382/Etnograf%C3%ADas_de_lo_digital_reflexiones_y_experiencias_de_campo_multisituadas_y_des_situadas

- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.
- Elizalde, S. (2015). *Tiempo de chicas: identidad, cultura y poder*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Enrique, I. (2010). Movilización estudiantil en la Ciudad de Buenos Aires: aportes para el análisis. *Boletín de Antropología y Educación*, 1. Recuperado de <https://docplayer.es/15093006-Articulos-movilizacion-estudiantil-en-la-ciudad-de-buenos-aires-aportes-para-el-analisis-iara-enrique.html>
- Enríquez, E. (1989). “El trabajo de muerte en las instituciones”. En R. Kaes; J. Bleger; E. Enríquez; F. Fornari; P. Fustier; R. Roussillion & J. Vidal, *La institución y las instituciones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Faur, E. (2019). Del escrache a la pedagogía del deseo. *Revista Anfibia*. Recuperado de <https://www.revistaanfibia.com/del-escrache-la-pedagogia-del-deseo/>
- Garaño, S. y Pertot, W. (2002). *La otra Juventud. Militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires (1976-1981)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- González del Cerro, C. (2017). *Del #Ni una menos a la regulación de la vestimenta escolar: nuevos estilos de participación política juvenil. La educación como espacio de disputa. Miradas y experiencias de los/as investigadoras/es*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Grillo, O. (2019). Etnografía multisituada, etnografía digital: reflexiones acerca de la extensión del campo y la reflexividad. *Etnografías Contemporáneas*, 5(9), pp. 73-93. Recuperado a partir de <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/507>.
- Insin, E. y Ruppert, E. (2015). *Being Digital Citizens*. London, United Kingdom: Rowman & Littlefield International.
- Larrondo, M. (2015). El movimiento estudiantil secundario en la Argentina democrática: un recorrido posible por sus continuidades y reconfiguraciones. Provincia de Buenos Aires 1983-2013. *Última Década*, 42, pp. 65-90. Recuperado de <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56187>
- Lítichever, L. (2010). Los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO-Arg.
- Lo, J. C., Hodgin, E. R. y García, A. (2022). Blended Spaces: Reimagining Civic Education in a Digital Era. *Democracy and Education*, 30(2). Recuperado de <https://democracyeducationjournal.org/home/vol30/iss2/4/>
- Morán, M. y Benedicto, J. (2008). Los jóvenes como actores sociales y políticos en la sociedad global. *Pensamiento Iberoamericano*, 3, pp. 139-164. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2781562>
- Morduchowicz, R. (2021). *Adolescentes, participación y ciudadanía digital*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Morgade, G. (2018). Doce años de la ley de educación sexual integral. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti ESI recargado. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de documentación Mariposas. Mirabal, Filo- UBA.
- Núñez, P. (2013) *La política en la escuela: Jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Núñez, P. (2019) La dimensión temporal de la convivencia: tensiones entre los tiempos escolares y los ritmos juveniles. *Revista de Investigación Educativa*, 29, pp. 179-204. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n29/1870-5308-cpue-29-179.pdf>
- Núñez, P. y Fuentes, S. (Comps.) (2022). *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Núñez, P., Otero, E. y Quinzani, G. (2021). Participación juvenil en la escuela secundaria en Buenos Aires durante el COVID-19. *Revista Linhas Críticas*, (27), pp. 1-20.

- Otero, E., Quinzani, G. y Manelli, M. (2022). Participación estudiantil durante la pandemia. El caso de las escuelas tradicionales de la UBA. En Núñez, Pedro y Fuentes, Sebastián (comps.) *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*. Rosario: Homo Sapiens.
- Palenzuela, Y. (2018). Participación social, juventudes, y redes sociales virtuales: rutas transitadas, rutas posibles. *Última Década* (26) 48, pp. 3-34. Recuperado de <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v26n48/0718-2236-udecada-26-48-00003.pdf>
- Pini, M. (2019). Políticas de alfabetización digital. Educación e inclusión. *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación*, (72), pp. 95-107. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/ccedce/n72/1853-3523-ccedce-72-91.pdf>
- Scherman, A. y Arriagada, A. (2010). ¿Ciudadanía digital, participación tradicional? Jóvenes, participación política y consumo de medios en Chile. *Tercer Congreso Latinoamericano de Opinión Pública (Wapor)*. Querétaro, México. Recuperado de https://www.academia.edu/26967202/J%C3%B3venes_participaci%C3%B3n_y_medios
- Seca, M. V. (2019). “Estamos haciendo historia”: activismos juveniles por el derecho al aborto en Mendoza (Argentina) en M. Larrondo y C. Ponce (Comps.) *Activismos feministas jóvenes. Emergencias, actrices y luchas en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Siede, I. y Larramendy, A. (2013). *¿Cómo se construye ciudadanía en la escuela?* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Subirats, J. (2015). Todo se mueve. Acción colectiva, acción conectiva. *Revista Española de Sociología*, (24), pp. 123-131.
- Tomasini, M. (2018). ¿Qué implica ser feminista en la escuela secundaria? Lo que dicen las estudiantes sobre el impacto de su actuar feminista en sus relaciones cotidianas en el ámbito escolar. *5º Congreso Género y Sociedad. Desarticular entramados de exclusión y violencias. Tramar emancipaciones colectivas*. Córdoba, Argentina. Recuperado de <http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/gyc/5gys/paper/view/5108>
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Welschinger Lascano, N. (2016). «Nativos digitales» lejos de la naturalización Procesos de socialización de beneficiarios de políticas de inclusión digital. *Revista Argentina de Estudios de Juventud* (10)11, pp. 1-17. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/78391>

Competencias digitales y actitud docente en la educación básica regular: un estudio bibliométrico

Digital competencies and teaching attitude in regular basic education: a bibliometric study

Miriana Ramírez-Chumbe
Universidad César Vallejo, Perú
mirianarch2@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-405>

Héctor Ángel Gómez-Landeo
Universidad Nacional de Ucayali, Perú
mexoro123@gmail.com

Elizabeth Pacheco-Dávila
Universidad Nacional de Ucayali, Perú
elizabethg_pacheco@unu.edu.pe

Recibido: 4 de septiembre de 2023

Aceptado: 11 de noviembre de 2023

RESUMEN:

El estudio tuvo como objetivo realizar una revisión bibliométrica de los documentos indexados en Scopus sobre competencias digitales y actitud docente en la educación básica regular desde 2003 hasta 2023. Utilizó un análisis bibliométrico, descriptivo y cuantitativo con palabras clave en inglés (“digital competencias”, “teaching attitude”), para determinar indicadores de producción científica como: año de publicación, país, fuente, institución, autor, tipo y área temática. De los 98 documentos seleccionados, se observó un aumento del 62% en los trabajos publicados. Además, los artículos científicos representaron el 89%, el 40% de los cuales fueron de ciencias sociales, siendo Estados Unidos el país con más producción (14,1%). Se concluye que literatura sobre la temática de estudio ha aumentado en producción, autoría y variedad temática, que evoluciona con los medios digitales, para ayudar a los docentes a gestionar su práctica pedagógica con herramientas, recursos y entornos digitales que garanticen su papel como educadores digitales.

PALABRAS CLAVE: competencia digital, actitud docente, educación básica regular, producción científica.

ABSTRACT:

The study aimed to carry out a bibliometric review of the documents indexed in Scopus on digital competencies and teaching attitude in regular basic education from 2003 to 2023. It used a bibliometric, descriptive and quantitative analysis with keywords in English ("digital competencies", "teaching attitude"), to determine indicators of scientific production such as: year of publication, country, source, institution, author, type and subject area. Of the 98 documents selected, an increase of 62% in published works was observed. In addition, scientific articles accounted for 89%, 40% of which were in the social sciences, with the United States being the country with the highest production (14.1%). It is concluded that literature on the subject of study has increased in production, authorship and thematic variety, which evolves with digital media, to help teachers manage their pedagogical practice with tools, resources and digital environments that ensure their role as digital educators.

KEYWORDS: digital competence, teaching attitude, regular basic education, scientific production.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la alfabetización digital ha crecido a un ritmo exponencial. Esto se debe a la proliferación de innovaciones como los ordenadores y los teléfonos móviles (Ocaña et al., 2020). Los ámbitos digitales se han convertido en cruciales para el progreso a nivel mundial, siendo utilizados ampliamente en aulas, laboratorios, bancos, centros hospitalarios, etc. (Díaz y Loyola, 2021).

En ese orden de ideas, con el avance de las tecnologías de la comunicación, el mundo se ha reducido a una aldea global donde todos están interconectados (Reyero, 2019). Como resultado, en el competitivo mercado laboral actual y en la sociedad cada vez más digital, es imperativo que todos los docentes tengan al menos algún nivel de formación en TIC (Cabrero y Martínez, 2019), para garantizar que la próxima generación esté equipada con las competencias digitales esenciales para ejecutar sus labores (Cobos et al., 2020). De esta manera, se debe formar al docente no sólo en la parte instrumental del uso de estas herramientas, sino también en las aplicaciones que se pueden aportar en términos educativos, ya que nuevos términos como competencia digital docente se están acoplado al uso de las TIC (Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020).

Con relación a lo anterior, los docentes de hoy deben reevaluar sus métodos de desarrollo profesional y buscar más herramientas para mejorar sus lecciones, como tecnología actualizada, instalaciones adecuadas y una elaboración más exhaustiva del plan de estudios (Ventura et al., 2023; Idrovo-Ortiz, 2019). Si bien es cierto que la incorporación de la tecnología a la educación supone un desafío -específicamente, uno digital para los docentes- también los anima a pensar de forma creativa sobre cómo avanzar en su trabajo y a dejar de depender únicamente de los materiales tradicionales (Morales et al., 2019; Levano-Francia, 2019). De esta manera, se argumenta que la adquisición de importantes competencias digitales como parte del crecimiento profesional de los docentes es difícil, pero esencial, para que puedan ser más imaginativos y creativos en el desarrollo de su trabajo, y para que las necesidades de los estudiantes, como nativos digitales, puedan satisfacerse de forma que su educación adquiriera un mayor significado (Quispe y Huamán, 2021; Reyna, 2022).

Por consiguiente, Alvarado (2020) señala que los docentes necesitan mostrar competencia digital, demostrando pericia en el despliegue eficaz de la tecnología para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y la eficacia de los docentes. De esta manera, la aplicación independiente de la alfabetización tecnológica por parte de los estudiantes exige que la maduración del proceso de enseñanza y aprendizaje se lleve a cabo en un entorno tecnológico (Villarreal-Villa et al., 2019; Cateriano-Chávez et al., 2021).

Asimismo, los docentes están comprometidos con el desarrollo de las competencias digitales como respuesta a la nueva sociedad del conocimiento y la información; hacerlo les ayudará a dominar las herramientas TIC y a cultivar las capacidades y actitudes de reflexión crítica y conducta ética de los estudiantes en su creación y uso de contenidos (Lázaro-Cantabrana et al., 2021; Harris et al., 2022). Esto ha dado lugar a un aumento de la producción científica, lo que ha impulsado el desarrollo de indicadores bibliométricos basados en análisis métricos de la producción científica en relación con las competencias digitales y la actitud de los docentes de educación básica regular (De la Cruz et al., 2023; Livia et al., 2022).

En ese orden de ideas, la bibliometría es un subcampo de la bibliotecología que utiliza métodos matemáticos y estadísticos para examinar cómo ha evolucionado y se ha comportado un área científica a lo largo del tiempo (Caló, 2022; Paz y Caramés, 2020). Según esta definición, la bibliometría es el estudio de la información bibliográfica, incluyendo, pero no limitándose a bibliografías y resúmenes, bases de datos de citas y referencias, e índices de títulos de revistas (García et al., 2021). Por estas y otras razones, es esencial recopilar, organizar y analizar los datos

relacionados con la producción científica y proporcionar una visión general de la situación literaria, utilizando indicadores bibliométricos para poder rastrear la procedencia de los trabajos elaborados desde su creación hasta su publicación, distribución y consumo (Vuotto, 2020).

Por lo tanto, es crucial describir y visualizar la comprensión colectiva de la comunidad científica sobre las competencias digitales y la actitud docente en la educación básica regular, con datos organizados por año de publicación, institución, país, área temática, tipo de documento y coautoría, para ayudar en el diseño de futuros estudios. Partiendo de esta premisa, esta investigación tiene como objetivo realizar una revisión bibliométrica de los documentos indexados en Scopus sobre competencias digitales y actitud docente en la educación básica regular desde 2003 hasta 2023.

METODOLOGÍA

Este estudio bibliométrico utilizó un análisis descriptivo y cuantitativo de la literatura científica publicada sobre las competencias digitales y la actitud docente en la educación básica regular desde 2003 al 2023. Para llevar a cabo este estudio, se recurrió a la metodología de la bibliometría, que consiste en recopilar y analizar datos de trabajos académicos publicados sobre un tema determinado (Tomás Górriz y Tomás Casterá, 2018; Salinas y García, 2022). También se utilizó la base de datos Scopus de Elsevier, para recopilar las publicaciones.

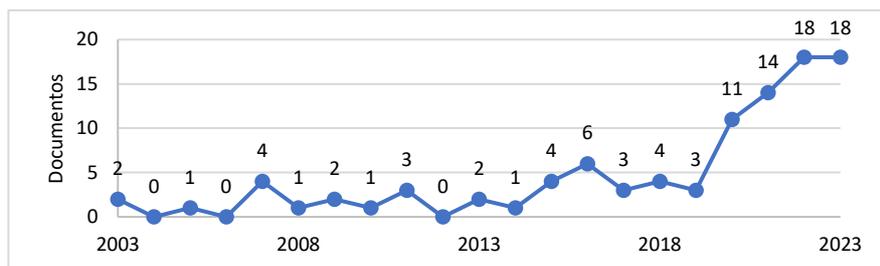
Para la selección de la información, el campo de búsqueda abarcó el título, el resumen y palabras clave de los documentos. Además, se utilizaron palabras clave para las ecuaciones de búsqueda (“digital” AND “competencias”, “teaching” AND “attitude”) en la base de datos de Scopus (Padilla y Ayala, 2022; Laje, 2020). Asimismo, se aplicaron filtros a los descriptores utilizados como; el año de publicación (2003-2023) y tipo de documento (artículo, libro, capítulo de libro). Siguiendo este procedimiento, se recogieron un total de 114 documentos procedentes de la búsqueda y, tras normalizar los metadatos y eliminar los duplicados, se obtuvo una muestra final de 98 documentos para la evaluación bibliométrica.

Por último, se utilizaron los siguientes descriptores para medir y describir la producción científica: año de publicación, fuente o revista, afiliación a la institución, tipo de documento, autor, país, área temática. La información de la base de datos Scopus se analizó y procesó para elaborar las tablas y figuras presentadas en este artículo. También se analizaron las redes de co-ocurrencia de palabras clave generadas por el software VOSviewer (Visualization of Similarities Viewer v1.6.19).

RESULTADOS

A partir del análisis bibliométrico realizado, se reconocieron 98 documentos publicados en la base de datos científica Scopus entre 2003 y 2023 que tienen relación con las competencias digitales y la actitud docente en la educación básica regular. Además, en la Figura 1 se muestra que 62% (n=61) de todas las publicaciones globales de los últimos 20 años ocurrieron entre 2020 y 2023.

Figura 1. Documentos publicados por año



Fuente: Información de Scopus (2023)

Los trabajos científicos publicados proceden de 59 naciones o regiones diferentes (véase la Tabla 1) y el 93% de los documentos fueron escritos en idioma inglés. En consecuencia, Estados Unidos acapara el 14.1% (18 documentos) de todas las publicaciones en el campo de la investigación sobre competencias digitales y actitud docente. Por otra parte, cabe destacar el auge de España, con una producción del 9.4% de todas las publicaciones y ocupa el segundo lugar mientras que, en el tercer puesto, con 7.8%, destaca Alemania (con 10 publicaciones).

Tabla 1. Documentos publicados por país

Nº	País	Cantidad de documentos	%	Nº	País	Cantidad de documentos	%
1	Estados Unidos	18	14.1%	16	Hong Kong	2	1.6%
2	España	12	9.4%	17	Indonesia	2	1.6%
3	Alemania	10	7.8%	18	Malasia	2	1.6%
4	Reino Unido	5	3.9%	19	México	2	1.6%
5	Brasil	3	2.3%	20	Portugal	2	1.6%
6	Croacia	3	2.3%	21	Corea del Sur	2	1.6%
7	India	3	2.3%	22	Turquía	2	1.6%
8	Italia	3	2.3%	23	Uganda	2	1.6%
9	Kenia	3	2.3%	24	Chile	1	0.8%
10	Polonia	3	2.3%	25	Colombia	1	0.8%
11	Arabia Saudí	3	2.3%	26	Egipto	1	0.8%
12	Serbia	3	2.3%	27	Estonia	1	0.8%
13	Australia	2	1.6%	28	Etiopía	1	0.8%
14	Canadá	2	1.6%	Más 64	Indefinido	32	25.0%
15	China	2	1.6%	Total países		59	

Fuente: Información de Scopus (2023)

La tabla 2 muestra las 79 fuentes o revistas que han publicado más trabajos científicos sobre competencia digital y actitud docente en la educación básica regular de todo el mundo. Donde destaca la revista BMC Medical Education (especializada en ciencias sociales y de la salud), por su mayor número de documentos (4) publicados. Asimismo, se muestra la tendencia de revistas en educación, informática, entre otras: Education Sciences (3), Sustainability Switzerland (3), Australasian Journal of Educational Technology (2), Education and Information Technologies (2) y Electronic Library (2). La mayoría de estas publicaciones se encuentran en los cuartiles primero y segundo, lo que indica una preponderancia de las revistas de alto impacto en el Hemisferio Occidental y Europa.

Tabla 2. Documentos publicados por fuente o revista

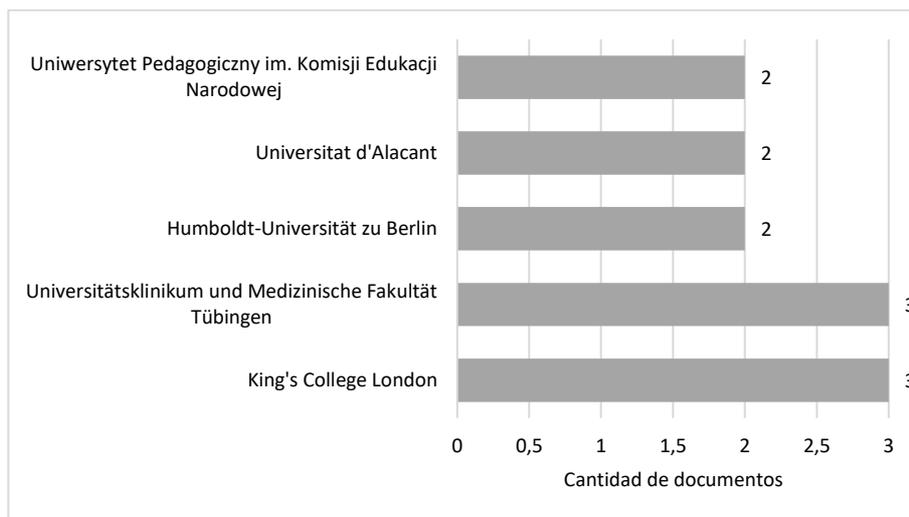
Fuente o Revista	Cantidad de documentos	Fuente o Revista	Cantidad de documentos	Fuente o Revista	Cantidad de documentos
BMC Medical Education	4	Asian Efl Journal	1	Educational Linguistics	1
Education Sciences	3	Asian Journal of University Education	1	European Journal of Contemporary Education	1
Sustainability Switzerland	3	BMC Nursing	1	Frontiers in Education	1
Australasian Journal of Educational Technology	2	Bordon	1	Frontiers in Public Health	1
Education and Information Technologies	2	Bordon Revista de Pedagogía	1	Heliyon	1
Electronic Library	2	British Journal of Educational Technology	1	Human Research in Rehabilitation	1

Lecture Notes in Educational Technology	2	Communicatio	1	Human Systems Management	1
Plos One	2	Computer Assisted Language Learning	1	International Journal of Advanced Computer Science and Applications	1
American Journal of Clinical Pathology	1	Computers and Education	1	International Journal of Education in Mathematics Science and Technology	1
American Journal of Surgery	1	Artificial Intelligence	1	International Journal of Educational Research Open	1
Annals of Global Health	1	Computers in Human Behavior	1	International Journal of Emerging Technologies in Learning	1
Asia Pacific Journal of Education	1	Contemporary Trends and Issues in Science Education	1	International Journal of Environmental Research and Public Health	1
Asia Pacific Psychiatry	1	Development and Learning in Organizations	1		
		Education Inquiry	1	Total revistas o fuentes	79

Fuente: Información de Scopus (2023)

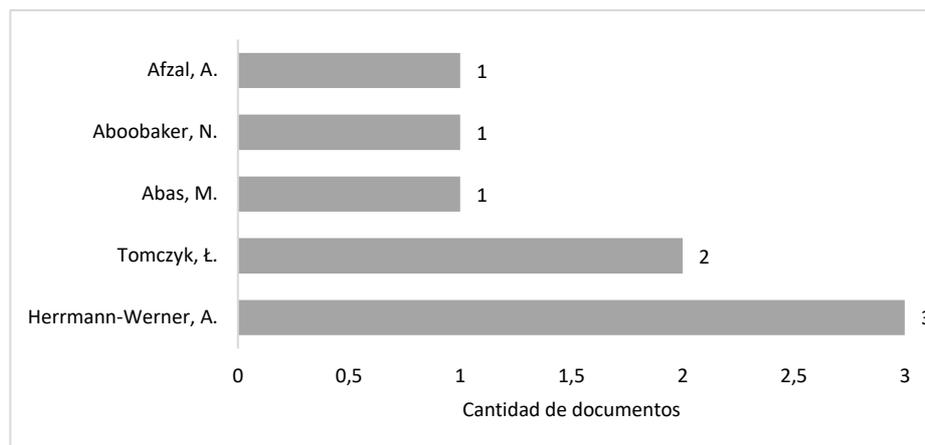
En una línea similar, la figura 2 demuestra que la totalidad de las publicaciones elegidas fueron generadas por un total de 150 centros de enseñanza o universidades diferentes. Destacando el King’s College London y Universitätsklinikum und Medizinische Fakultät Tübingen, con una producción de 3 documentos cada uno, seguida por Humboldt-Universität zu Berlin, Universitat d’Alacant, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej y University of Toronto, todas ellas con dos trabajos científicos publicados respectivamente.

Figura 2. Documentos publicados por institución



Fuente: Información de Scopus (2023)

Por otra parte, como puede verse en la Figura 3, los trabajos de investigación que se eligieron para el estudio fueron escritos por un total de 130 autores diferentes. Asimismo, se observa que el autor con más publicaciones fue Herrmann-Werner, A. (n=3 documentos), seguido por Tomczyk, Ł. Con 2 publicaciones. Mientras que Abas, M., Aboobaker, N. y Afzal, A., publicaron un solo trabajo cada uno.

Figura 3. Documentos publicados por autor


Fuente: Información de Scopus (2023)

Además, la Tabla 3 muestra los documentos que se publicaron a lo largo del periodo de estudio seleccionado (2003-2023) sobre competencias digitales y actitud docente en la educación básica regular. Estos documentos están organizados según el área o categoría en la que fueron publicados. La investigación de la base de datos dio como resultado el descubrimiento de 17 áreas temáticas distintas, entre las que se puso de manifiesto que las ciencias sociales, la informática y la psicología representan en conjunto una media del 63% de la información que se ha publicado.

Tabla 3. Documentos según área temática y tipo

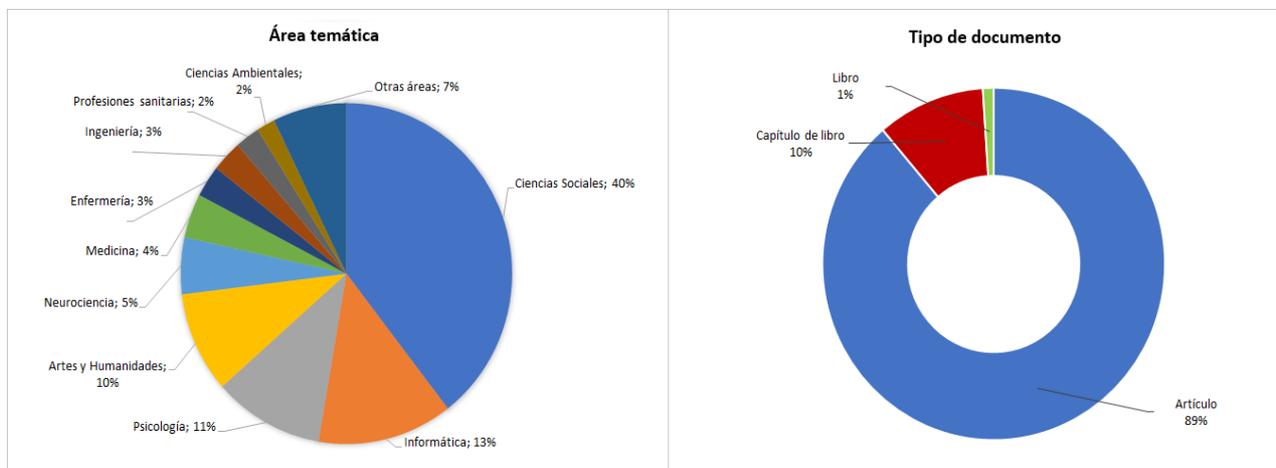
Por área	Cantidad	%
Ciencias Sociales	66	40%
Informática	22	13%
Psicología	18	11%
Artes y Humanidades	16	10%
Neurociencia	9	5%
Medicina	7	4%
Enfermería	5	3%
Ingeniería	5	3%
Profesiones sanitarias	4	2%
Ciencias Ambientales	3	2%
Otras áreas	12	7%
Total	167	100%
Por tipo	Cantidad	%
Artículo	87	89%
Capítulo de libro	10	10%
Libro	1	1%
Total	98	100%

Fuente: Información de Scopus (2023)

La figura 4 revela que las ciencias sociales son el campo que más investigación científica produjo, con un 40% del total mundial, seguida de la informática que aportó un 13%, y la psicología, que

contribuyó con un 11%. Además, si se consideran los distintos tipos de documentos que se producen, el porcentaje de producción que se compone de artículos científicos es el mayor, con un 89%, seguido de los capítulos de libros (10%) y los libros (1%).

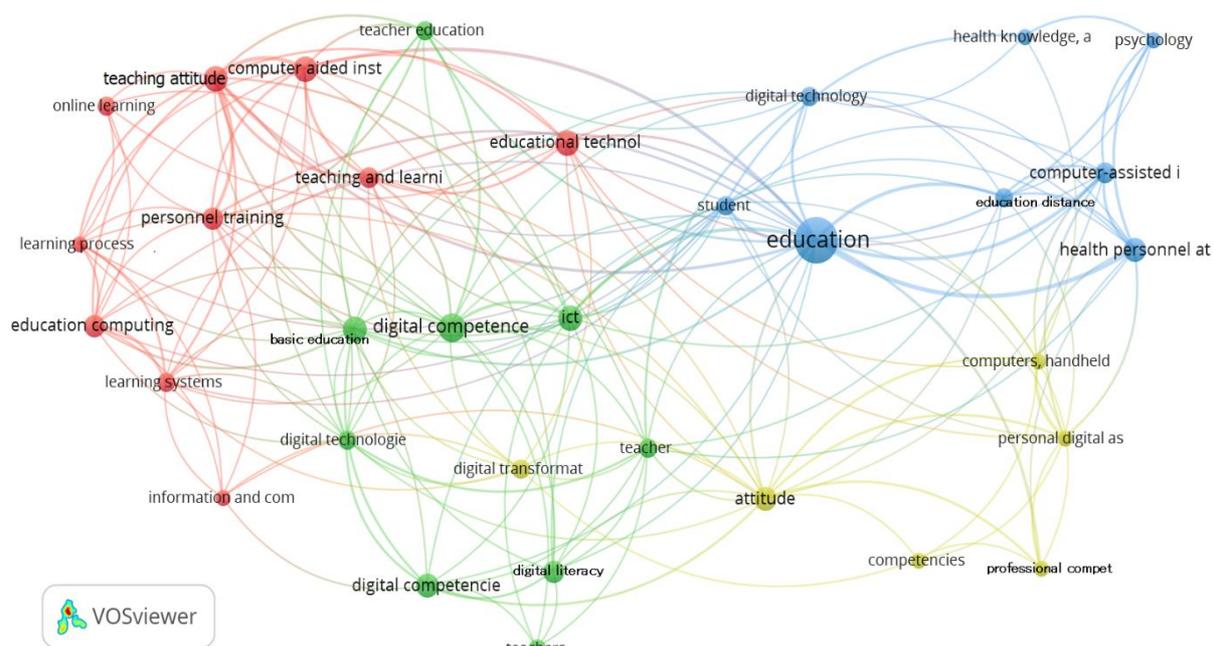
Figura 4. Documentos por área temática y tipo



Fuente: Información de Scopus (2023)

La figura 5 muestra la co-ocurrencia de palabras clave, destacando el término “education” por tener una mayor frecuencia en el clúster central que el resto de las palabras clave. En los clústeres de la izquierda destacan las palabras “digital competence” y “eaching attitude”, mientras que en la mitad inferior de la figura destaca el clúster “attitude”.

- Consecuentemente, la palabra en color azul “education” (n=87 ocurrencias), se relaciona con las palabras: estudiante, tecnología digital, asistida por ordenador, educación a distancia, personal sanitario, conocimientos sanitarios, psicología.
- Asimismo, la palabra color verde “digital competence” (n=75 ocurrencias), guarda relación con las palabras: formación del profesorado, tecnología digital, profesorado, alfabetización digital, competencia digital, tic, educación básica, docentes.
- Mientras que la palabra color rojo “eaching attitude” (n=63 ocurrencias), se relaciona con: formación de personal, informática educativa, sistemas de aprendizaje, proceso de aprendizaje, aprendizaje en línea, enseñanza asistida por ordenador, tecnología educativa, enseñanza y aprendizaje, información y comunicación.
- Finalmente, se observa que la palabra en color amarillo “attitude” (n=41 ocurrencias), se relaciona con: transformaciones digitales, ordenadores de mano, personal digital, competencias profesionales, competencias.

Figura 5. *Co-ocurrencia de palabras clave*


Fuente: Resultados en VOSviewer (2023)

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio bibliométrico sugieren que, a partir del año 2020, se ha producido un aumento del número de trabajos académicos centrados en las competencias digitales y la actitud docente en el contexto de la educación básica regular, lo que representa el 62% de todas las publicaciones en este campo durante el periodo 2003-2023. Luque y Jiménez (2021) informan que el número de estudios dedicados a la investigación de las competencias digitales ha aumentado exponencialmente en los últimos años. De esta manera, teniendo en cuenta el desarrollo de diversos estudios en esta línea, la revisión y las búsquedas realizadas hacen evidente la trascendencia del concepto de competencia digital en el ámbito de la educación (Huamán, 2022; Vidal-Villarruel y Maguiña-Vizcarra, 2022). Porque es un recurso esencial para los docentes que mejora la colaboración e individualización de los estudiantes en su educación.

Por otra parte, la investigación sobre los patrones de publicación por país en este campo revela que Estados Unidos (14,1%), España (9,4%) y Alemania (7,8%) son responsables de la mayor parte de la literatura relevante. Asimismo, entre las 150 instituciones académicas participantes, el King's College de Londres (3) y la Universitätsklinikum und Medizinische Fakultät Tübingen (3) destacan por ser las más productivas. Además, de un total de 79 revistas se observa que la revista BMC Medical Education es la que más trabajos ha publicado ($n=4$), seguida de la revista Education Sciences y Sustainability Switzerland ($n=3$ cada una). Finalmente, se determinó que Herrmann-Werner A. es el autor con más publicaciones científicas.

Por su parte, Banoy-Suárez y Montoya-Marín (2022) hacen hincapié en la necesidad de colaboración internacional para el avance de los estudios en este campo. Debido que los docentes necesitan adquirir competencias digitales porque es crucial para ellos hacerlo en el mundo moderno, pero lo que es más importante, los docentes necesitan darse cuenta de que hacerlo es un componente integral de su crecimiento profesional si quieren ser más eficaces en su trabajo (Centeno-Caamal y Acuña-Gamboa, 2023). Por lo tanto, debido a las características, demandas y

perfiles contemporáneos tanto de docentes como de estudiantes, esto es una necesidad absoluta, recordando que los estudiantes de hoy en día son nativos digitales que muestran este rasgo no sólo en la escuela, sino en todos los aspectos de su vida (González et al., 2023). En consecuencia, los investigadores pueden determinar mejor qué aspectos de la realidad incluir en sus estudios y asumir el reto de crear nuevos conocimientos (Montalvo et al., 2022).

Según los resultados del análisis por tipo de documento y área temática, queda claro que las ciencias sociales representan el 40% de los estudios de la muestra y las ciencias informáticas el 13%. Por su parte, las publicaciones científicas tipo artículo representan el 89% de toda la producción en términos de tipos de documentos.

Dado que la competencia digital son un conjunto de habilidades que sustentan el dominio de los recursos tecnológicos y el procesamiento, análisis y síntesis de la información de la llamada red informática global, se ha producido un aumento en la cantidad de trabajos académicos en distintas áreas (Verdú-Pina et al., 2023; Pinto-Santos et al., 2022). Por lo tanto, todos los educadores - independientemente del nivel en el que enseñen- necesitan fortalecer sus competencias digitales, ya que estas son la clave del perfil profesional, permitiendo mayores oportunidades de innovación y creatividad en el aula (Cañete-Estigarribia y Castillo-Vega, 2023).

En cuanto a los conceptos fundacionales del estudio son los términos que aparecen con más frecuencia. Al respecto, los términos con mayor co-ocurrencia fueron “education” y “digital competence”, siendo estos la base fundamental del estudio, no obstante, otras palabras clave, como “teaching attitude” y “attitude”, no distan mucho de la temática explorada por los autores. Según Tunque et al. (2022) los estudios relacionados con competencias digitales y la actitud docente poseen un enfoque multidisciplinar. Así, es importante reconocer la competencia digital como una competencia angular a la hora de abordar la tecnología y la inteligencia digital, especialmente con el auge de las herramientas digitales en el aula (García et al., 2023). Por su parte, los mapas de co-ocurrencia y cooperación son útiles porque muestran cómo los diferentes campos de estudio dependen unos de otros para producir trabajos académicos (Toribio-López et al., 2023; Mañas y González, 2023).

CONCLUSIONES

La revisión de la literatura internacional indexada en la base de datos Scopus de 2003 a 2023 encontró un gran aumento de la investigación centrada en las competencias digitales y la actitud docente en la educación básica regular, con un 62% (n=61) de documentos publicados entre 2020 y 2023, en línea con el propósito declarado del estudio. El 14.1% (n=18 publicaciones) de todos los trabajos científicos publicados puede adjudicarse a los Estados Unidos, de un total de 59 países de producción científica.

Por otra parte, en comparación con otras revistas, BMC Medical Education es la que tiene más artículos publicados (n=4). Lo mismo puede decirse del King's College de Londres, que ha producido tres trabajos académicos relacionados con este tema. Además, Herrmann-Werner, A. es el autor de más documentos revisados por pares (n=3) sobre el tema de la competencia digital y actitud docente en la educación básica regular. También se observó que la mayoría de los trabajos elegidos fueron artículos científicos (89%), que estaban muy dispersos en los tres principales campos de estudio (40% en ciencias sociales, 13% en informática y 11% en psicología). Además, un análisis de palabras clave basado en VOSviewer reveló que “education” y “digital competence” fueron los dos términos más frecuentes, con 87 y 75 ocurrencias respectivamente.

Luego del análisis de los 98 documentos que componen la muestra del estudio, se afirma que la competencia digital y actitud docente en educación básica, implica la necesidad de promover rápidamente el desarrollo de las competencias digitales. Debido a la exigencia en la formación para

el uso responsable y ético de estas herramientas, así como a la disponibilidad de los recursos necesarios para que los docentes puedan incorporarlas al proceso de enseñanza y aprendizaje. Por último, se concluye que los grandes cambios en la sociedad actual, que incluye al sector educativo, han llevado a un aumento de la literatura sobre las competencias digitales y la actitud docente en la educación básica regular en los últimos años, no sólo en términos de producción y autoría, sino también en términos de variedad temática, que cambia en función de las necesidades y los objetivos, utilizando los medios digitales para abordar retos conceptuales y suscitar nuevas formas de uso creativo de la tecnología.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, H. (2020). Competencias digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del docente y estudiante. *Revista Guatemalteca De Educación Superior*, 3(2), pp. 12-23. DOI: 10.46954/revistages.v3i2.28
- Banoy-Suarez, W., y Montoya-Marín, E. (2022). Desarrollo de Competencias Digitales en Docentes de Educación Básica y Media. *Revista Docentes 2.0*, 15(1), pp. 59-74. DOI: 10.37843/rtded.v15i1.306
- Cabero, J. y Martínez, A. (2019). Las tecnologías de la información y comunicación y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(3), pp. 247-268. DOI: 10.30827/profesorado.v23i3.9421
- Cabero-Almenara, J., y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu». Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In». *Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), pp. 213-234. DOI: 10.21071/edmetic.v9i1.12462
- Caló, L. (2022). Métricas de impacto y evaluación de la ciencia. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 39(2), pp. 236-240.
- Cañete-Estigarribia, D., y Castillo-Vega, J. (2023). Necesidades formativas en competencia digital del profesorado de instituciones educativas de Paraguay. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(1), pp. 143-161.
- Cateriano-Chávez, T., Rodríguez-Ríos, M., Patiño-Abrego, E., Araujo-Castillo, R., & Villalba-Condori, K. (2021). Competencias digitales, metodología y evaluación en formadores de docentes. *Campus Virtuales*, 10(1), pp. 153-162.
- Centeno-Caamal, R., y Acuña-Gamboa, L. (2023). Competencias digitales docentes y formación continua: una propuesta desde el paradigma cualitativo. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC*, 22(2), pp. 119-134. DOI: 10.17398/1695-288X.22.2.119
- Cobos, J., Jaramillo, L., y Vinuesa, S. (2020). Las competencias digitales en docentes y futuros profesionales de la Universidad Central del Ecuador. *Cátedra*, 2(1), pp. 76-97. DOI: 10.29166/catedra.v2i1.1560
- De la Cruz, J., Santos, M., Alcalá, M., & Victoria, J. (2023). Competencias digitales docentes en la educación superior. Un análisis bibliométrico. *Hachetetepé. Revista científica de Educación y Comunicación*, 1(26), pp. 1-25.
- Díaz, D., y Loyola, E. (2021). Competencias digitales en el contexto COVID 19: una mirada desde la educación. *Revista Innova Educación*, 3(1), pp. 120-150. DOI: 10.35622/j.rie.2021.01.006
- García, L., Fernández, A., y Bécquer, A. (2021). Análisis Bibliométrico de la Producción Científica 2001-2020. *Revista Electrónica Cuba: Medio Ambiente y Desarrollo*, 21(40), pp. 1-9.
- García, M., Buenestado, M., y Ramírez, M. (2023). Assessment of digital teaching competence: Instruments, results and proposals. Systematic literature review. *Educación XX1: Revista de la facultad de Educación*, 26(1), 273-301.
- González, L., León, Y., Pérez, C., y Gil, M. (2023). Las competencias digitales de las educadoras de la primera infancia. *Mendive. Revista de Educación*, 21(3), pp. 1-12.
- Harris, P., Romero, G., Harris, M., y Llanos, R. (2022). Análisis de las tendencias educativas con relación al desarrollo de las competencias digitales. *RiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (12), pp. 158-174. DOI: 10.6018/riite.520771

- Huamán, E. (2022). Competencias digitales de los docentes de Educación Básica Regular. *Polo del Conocimiento*, 7(12), pp. 64-81.
- Idrovo-Ortiz, F. (2019). Las competencias digitales. Una propuesta de integración con el ciclo de aprendizaje. *Dominio De Las Ciencias*, 5(1), pp. 431-451. DOI: 10.23857/dc.v5i1.1053
- Laje, F. (2020). La Competencia Digital Docente. Estudio bibliométrico de la producción científica sobre la Competencia Digital del profesorado. *Informe Científico Técnico UNPA*, 12(3), pp. 66-84.
- Lázaro-Cantabrana, J., Sanromà Giménez, M., Molero Aranda, T., & Sanz Benito, I. (2021). La formación en competencias digitales de los futuros docentes: una experiencia de Aprendizaje-Servicio en la universidad. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 1(78), pp. 54-70.
- Levano-Francia, L. (2019). Digital competences and education. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), pp. 569-588.
- Livia, J., Merino-Soto, C. y Livia-Ortiz, R. (2022). Producción científica en la base de datos Scopus de una Universidad privada del Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(1), pp. 1-14.
- Luque, R., y Jiménez, M. (2021). Competencias digitales en docentes de la educación pública: una revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), pp. 10210-10221. DOI: 10.37811/cl_rcm.v5i5.1066
- Mañas, M., y González, B. (2023). Formación en competencia digital del profesorado de educación primaria e infantil en España. Una revisión bibliométrica de la literatura. *Publicaciones*, 53(1), pp. 137-162.
- Montalvo, W., Camac, M., García, J., Padilla, R., Silva, R., Ruiz, M., Trujillo, J., & Montalvo, W. (2022). Competencia digital y habilidades investigativas en docentes de Educación Superior. *Qantu Yachay*, 2(1), pp. 80-89.
- Morales, C., Reyes, L., Medina, M., y Villon, A. (2019). Competencias digitales en docentes: desafío de la educación superior. *RECLAMUC*, 3(3), pp. 1006-1034. DOI: 10.26820/reciamuc/3.(3).julio.2019.1006-1034
- Ocaña, Y., Valenzuela, L., y Morillo, J. (2020). La competencia digital en el docente universitario. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), 455. DOI: 10.20511/pyr2020.v8n1.455
- Padilla, J., y Ayala, G. (2022). Competencias digitales en profesores de educación superior de Iberoamérica: una revisión sistemática. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), pp. 1-19.
- Paz, L. y Caramés, M. (2020). Concepciones para el análisis de campos científicos. *Telos Revista Científica*, 22(1), pp. 106-124. Doi:10.36390/telos221.08
- Pinto-Santos, A., Pérez-Garcías, A., y Darder, A. (2022). Formulación y validación del modelo tecnológico empoderado y pedagógico para promover la competencia digital docente en la formación inicial del profesorado. *Formación universitaria*, 15(1), pp. 183-196.
- Reyero, M. (2019). La educación constructiva en la era digital. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (12), pp. 111-127.
- Reyna, A. (2022). Competencias digitales y desempeño docente en los colegios de Latinoamérica. *Desafíos*, 13(1), pp. 25-36. DOI: 10.37711/desafios.2022.13.1.367
- Salinas, K. y García, A. (2022). Bibliometrics, a useful tool within the field of research. *Journal of Basic and Applied Psychology Research*, 3(6), pp.10-17. DOI: 10.29057/jbapr.v3i6.6829
- Tomás-Górriz, V., y Tomás-Casterá, V. (2018). La Bibliometría en la evaluación de la actividad científica. *Hospital a Domicilio*, 2(4), pp. 145-163.
- Toribio-López, A., Palacios-Núñez, M., Llaque, P., y Deroncele-Acosta, A. (2023). Competencia digital en tiempos de COVID-19: un análisis bibliométrico. *Revista Conrado*, 19(90), pp. 15-24.
- Tunque, M., Quispe, L., Rivera, M., y Ccanto-Curo, R. (2022). Competencias digitales para profesionales del siglo XXI: una revisión sistemática. *Sinergias Educativas*. 1(1), pp. 1-16.
- Ventura, D., Gonzales, V., y Barreto, M. (2023). Competencias digitales en docentes: Un estudio situacional. Horizontes. *Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(28), pp. 881-896. DOI: 10.33996/revistahorizontes.v7i28.561

- Verdú-Pina, M., Lázaro-Cantabrana, J., Grimalt-Álvaro, C., y Usart, M. (2023). El concepto de competencia digital docente: revisión de la literatura. *Redie. Revista Electrónica de investigación Educativa*, 25, pp. 1-13.
- Vidal-Villarruel, L., y Maguiña-Vizcarra, J. (2022). La competencia digital de los docentes en la educación básica regular en el 2021. *Polo del conocimiento*, 7(3), pp. 1448-1471.
- Villarreal-Villa, S., García-Guliany, J., Hernández-Palma, H., y Steffens-Sanabria, E. (2019). Competencias docentes y transformaciones en la educación en la Era Digital. *Formación universitaria*, 12(6), pp. 3-14.
- Vuotto, A. (2020). Fortalezas y debilidades de las principales bases de datos de información científica desde una perspectiva bibliométrica. *Palabra Clave (La Plata)*, 10(1), pp. 1-23.

Ampliando territorios, disputando sentidos y horizontes de posibilidad. El caso del Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas de la Ciudad de Buenos Aires

Expanding territories, disputing meanings and horizons of possibility. The case of the School Retention Program for Pregnant and Parenting Students of the City of Buenos Aires

Andrés Maliztia
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires,
Argentina
camalizia@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-406>

Recibido: 7 de diciembre de 2023

Aceptado: 11 de diciembre de 2023

RESUMEN:

En este artículo se analiza el Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas que funciona en la Ciudad de Buenos Aires (Argentina) desde 1999. Específicamente, se indaga en el período comprendido entre 2001 y 2008, cuando se formalizó en un programa de la Secretaría de Educación de la Ciudad. Desde un enfoque cualitativo y a partir de un estudio en casos, se analizan las potencialidades, las limitaciones, los desafíos y los alcances que tuvo, en este período en particular, para garantizar el derecho a la educación.

PALABRAS CLAVES: embarazos y maternidades en la adolescencia, derecho a la educación, escuela secundaria, políticas educativas, género.

ABSTRACT:

This article analyzes the School Retention Program for Pregnant and Parenting Students that has been operating in the City of Buenos Aires (Argentina) since 1999. Specifically, it investigates the period 2001-2008, when it was formalized as a Buenos Aires Secretary of Education program. Following a qualitative approach and on the basis of case studies, we analyze the potentialities, limitations, challenges and effects of this particular period to guarantee the right to education.

KEY WORDS: teenage pregnancy/motherhood, right to education, high school, education policies, gender.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se presentan los hallazgos de una investigación de maestría sobre los procesos de reconfiguración del Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas que funciona en la Ciudad de Buenos Aires desde 1999. Desde un enfoque cualitativo (Rockwell, 2009; Wainerman y Sautu, 2011) y a partir de un estudio en casos (Rockwell, 2009), se reconstruyeron las distintas formas que fue tomando el Programa entre 1999 y 2019.

A partir del trabajo de campo desarrollado y del análisis del corpus empírico, se elaboró una periodización organizada en cuatro etapas que dan cuenta de las distintas características del Programa. Cada uno de los períodos implicó un punto de inflexión en cómo se piensa el derecho a la educación, en el despliegue territorial y la población destinataria. Asimismo, en cada uno se estableció una relación entre las escuelas y el Programa, y se comprendió de distintas formas el vínculo entre embarazos, maternidades y paternidades en la adolescencia y escolarización.

- Primer período (1995-1999): se desarrolla una experiencia institucional en la EMEM 4 de Villa Lugano.
- Segundo período (1999-2001): se crea el Proyecto de Retención Escolar de Alumnas Madres y Embarazadas como una línea de acción del Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritarias).
- Tercer período (2001-2008): se formaliza el Programa de Retención Escolar de Alumnos/as Madres, Padres y Embarazadas en la Dirección de Área de Escuelas Medias y Técnicas de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- Cuarto período (2008-2019): el Programa se subsume a la Dirección de Inclusión Escolar (en el año 2008) y luego a la Gerencia Operativa de Primera Infancia (en el año 2011) y a la Gerencia Operativa de Equipos de Apoyo (en el año 2015).

El propósito de este artículo es indagar en las formas que fue tomando esta política educativa en el tercer período (2001-2008) y, principalmente, en las potencialidades, las limitaciones, los desafíos y los alcances que tuvo desde su formalización como un programa socioeducativo en el año 2001. Trabajamos aquí con el corpus empírico constituido por normativas, documentos oficiales y entrevistas semi-estructuradas y en profundidad a los actores del Programa: coordinadora general y coordinadorxs¹ regionales, y también a la Subsecretaria de Educación de la Ciudad de Buenos Aires entre 2000-2003 y Secretaria de Educación entre 2003-2006².

Analizar el Programa como un estudio en casos (Rockwell, 2009) nos permite adentrarnos en las particularidades del mismo, analizando, a su vez, los modos en que se fue configurando en un entramado sociohistórico, económico, político y cultural. Este trabajo permite comprender que las políticas y los programas socioeducativos se inscriben en un contexto determinado y van tomando formas y sentidos, a veces complementarios y a veces contradictorios, que se vinculan con múltiples influencias: agendas, actores, intereses y contextos donde se resignifican y reconfiguran.

El escrito está organizado en cinco secciones. La introducción va seguida del desarrollo de los primeros dos períodos del Programa para dar paso, luego, al tercer período, en el cual se analizan ampliamente las características que fue tomando entre 2001 y 2008. Finalmente, en la última sección, se comparten las conclusiones del artículo.

PRIMER PERÍODO (1995-1999): UNA EXPERIENCIA INSTITUCIONAL EN LA EMEM 4 DE VILLA LUGANO

En el año 1995, la Directora de la EMEM 4 de Villa Lugano, preocupada por la escolaridad de las alumnas que al estar embarazadas o ser madres interrumpían su escolarización, convocó a dos psicólogas para armar un espacio donde fuese posible reflexionar sobre estas situaciones con las

propias estudiantes. Las psicólogas armaron un espacio que se denominó “Grupo de Reflexión”, al que comenzaron a asistir las alumnas madres y luego, las alumnas embarazadas de la institución. A partir del análisis del corpus empírico podemos afirmar que dicho “Grupo” fue adquiriendo determinados rasgos que lo caracterizaron: se convirtió en un espacio donde se podían compartir inquietudes, miedos y preocupaciones en torno al embarazo y la maternidad en la adolescencia; se podían problematizar los mandatos sociales y los discursos reduccionistas y estigmatizantes que establecen una asociación lineal entre ser “mujer”, ser “madre” y recluirse en el hogar (mujer-madre-hogar); y se podían proyectar y trazar nuevos caminos donde la finalización de la escuela secundaria y el ingreso a la educación superior o a un trabajo rentado por fuera del hogar sea pensado como una posibilidad (Malizia, 2023b). En este sentido, coincidimos con Saguier (2018) cuando plantea que el “Grupo de Reflexión” se creó con el fin de estimular la búsqueda de proyectos personales donde no solo se reconozcan como madres, sino también como adolescentes y estudiantes.

SEGUNDO PERÍODO (1999-2001): EL PROYECTO DE RETENCIÓN ESCOLAR DE ALUMNAS MADRES Y EMBARAZADAS EN EL MARCO DEL PROGRAMA ZAP

En el año 1996 se creó el Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritarias) que tenía como propósito generar políticas intersectoriales (educación, salud, desarrollo social) que mejoraran las condiciones de vida de lxs habitantes de la Ciudad. Dicho Programa, se circunscribía a la zona sur ya que allí se encontraban los barrios que presentaban los niveles socioeconómicos, educativos y de salud más desfavorables (Gluz, Cuter, Alcántara y Wolinsky, 2005). En el año 1999, desde el Programa ZAP se realiza un relevamiento sobre la cantidad de alumnas embarazadas y/o madres que asistían a las escuelas secundarias de la Región Quinta (zona sur). A partir de ese relevamiento se creó el Proyecto de Retención Escolar de Alumnas Madres y Embarazadas que funcionó entre 1999 y 2001 en las cinco escuelas secundarias que tenían la mayor cantidad de alumnas embarazadas y/o madres de la región.

La creación del Proyecto se configuró en una respuesta por parte del Estado para garantizar la escolarización de esta población en particular. Fue una respuesta inédita a nivel local porque, hasta ese momento, no existían políticas o programas educativos que tuviesen como población destinataria a las alumnas embarazadas y/o madres. El Proyecto consistió en la creación de cuatro dispositivos pedagógicos que promovieron la inscripción simbólica y material de las alumnas en las escuelas secundarias: a) los “Grupos de Reflexión”, que se habían iniciado en la EMEM 4 y se re-crearon en las nuevas instituciones de la Región Quinta; b) las capacitaciones docentes; c) la formación de referentes institucionales; y d) la articulación interinstitucional con organizaciones e instituciones estatales y comunitarias, como los Centros de Salud y Acción Comunitaria (CeSAC) o la Defensoría de Niños, Niñas y Adolescentes, entre otras (Malizia, 2023a).

TERCER PERÍODO (2001-2008): EL PROGRAMA DE RETENCIÓN ESCOLAR DE ALUMNAS/OS MADRES, PADRES Y EMBARAZADAS EN LA DIRECCIÓN DE ÁREA DE ESCUELAS MEDIAS Y TÉCNICAS DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

En el año 2000 asume la fuerza política la “Alianza” (Alianza por el Trabajo, la Justicia y la Educación) y se comienzan a producir algunas transformaciones en la Ciudad de Buenos Aires. En relación a lo educativo se sanciona, en el año 2002, la Ley N° 898, que establece la obligatoriedad educativa hasta la finalización del nivel medio en todas sus modalidades y orientaciones. La misma ley plantea que el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires desarrollará

con carácter prioritario programas sectoriales e intersectoriales que garanticen la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y el logro académico:

Artículo 1º.- Extiéndase en el ámbito del sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio, en todas sus modalidades y orientaciones. La obligatoriedad comienza desde los cinco (5) años de edad y se extiende como mínimo hasta completar los trece (13) años de escolaridad.

(...)

Artículo 3º.- El Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desarrolla con carácter prioritario programas sectoriales e intersectoriales que garanticen la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y el logro académico de los alumnos en el sistema educativo, a través de:

-Programas de promoción y apoyo a la escolaridad, que concurren a la consecución de dichos objetivos, destinados a estudiantes cuya situación socioeconómica lo justifique.

-Asistencia técnica y pedagógica a los efectos de aumentar la retención y reducir la tasa de repitencia.

-Reformas curriculares y procesos de formación continua del personal docente para mejorar la calidad educativa del nivel medio.

En conjunto con la sanción de esta ley, desde la Secretaría de Educación de la Ciudad se elaboró una política integral para incorporar a lxs adolescentes que habían interrumpido sus estudios secundarios o que no los habían iniciado luego de haber finalizado la educación primaria. Esta política de inclusión educativa se denominó “Deserción Cero” y consistió en la creación e implementación de programas y proyectos específicos de retención escolar como: “Becas Estudiantiles”, “Fortalecimiento Institucional”, “Boleto Estudiantil”, “De vuelta a la escuela” y “Tu esfuerzo vale”. También se crearon las Escuelas de Reingreso como una alternativa educativa que modificó las condiciones y el funcionamiento de la escuela secundaria y transformó principalmente la estructura académica curricular (Maddonni, 2014; Briscioli, 2016).

De esta forma, el plan integral de inclusión educativa se constituyó en una política elaborada desde la Secretaría de Educación para abordar de forma multidimensional las problemáticas vinculadas con la repitencia, la deserción y el abandono de la escuela secundaria. A su vez, estas políticas se vieron fortalecidas a partir del año 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y sus modificatorias (N° 27.045/14), que establecen la obligatoriedad escolar en todo el país desde los cuatro (4) años de edad hasta la finalización de la educación secundaria³.

En este contexto, el Proyecto de Retención Escolar de Alumnas Madres y Embarazadas que había comenzado como una línea de acción del Programa ZAP se formalizó en el Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas de la Dirección de Área de Escuelas Medias y Técnicas de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Esta reconfiguración implicó una modificación en su denominación, una expansión territorial y una ampliación en la cantidad de escuelas acompañadas. Asimismo y como en todo proceso social, el ingreso a nuevas instituciones generó disputas, tensiones y desafíos. A continuación, se desarrollarán cuatro dimensiones vinculadas con la formalización del Programa en el marco de la Dirección de Área de Escuelas Medias y Técnicas.

1. El Programa: una política educativa universal

Entre 1999 y 2001 funcionó como una línea de acción de ZAP. Como se planteó anteriormente, el funcionamiento del Programa -en ese período Proyecto- se circunscribía a la zona sur de la Ciudad que era la más desfavorecida socioeconómicamente. En el 2001, se formalizó en un programa socioeducativo, se expandió en términos geográficos y aumentó cuantitativamente la cantidad de escuelas acompañadas. A continuación, se desarrollarán tres rasgos que lo caracterizaron en relación a la expansión territorial.

1. A. *“Como si en otros barrios no sucediera”, de la focalización a la universalización del Programa*

En una entrevista con Roxana Perazza, Subsecretaria de Educación de la Ciudad de Buenos Aires en el período 2000-2003 y Secretaria de Educación en el período 2003-2006, explicó los motivos de haber incorporado al Programa a la órbita de la Dirección de Área de Escuelas Medias y Técnicas de la Secretaría de Educación:

El pasaje tuvo que ver con la focalización de la política (...) muchas veces, las políticas focalizadas terminan por excluir a una porción de la misma población destinataria, y este era el caso de las alumnas embarazadas y madres. Estaba dirigida a una población cruzada por el territorio, cuando en verdad, estaban en todas las escuelas secundarias y no solamente en algunas que estaban determinadas a priori (Roxana Perazza, Secretaria de Educación).

Por su parte, la coordinadora del Programa, en concordancia con lo planteado por la Secretaria y Subsecretaria de Educación, también definió a este pasaje como un cambio decisivo de la política educativa:

Este cambio fue decisivo, no fue solamente un cambio geográfico, fue un cambio de política educativa porque significó entrar al sistema, entrar a la política educativa de la Dirección de Área de Media y Técnica que en ese momento estaban unidas (...) En ese momento había estado Daniel Filmus y después estuvo Roxana Perazza a cargo de la Secretaría de Educación, y dijeron: el Programa tiene que pasar a depender de una Dirección porque si no estigmatizamos y focalizamos el embarazo y la maternidad en sectores populares, como si en otros barrios, clases o contextos no sucediera (Mariana Vera, Coordinadora del Programa).

Tal como plantean ambas entrevistadas, el pasaje de ZAP a Media y Técnica fue un quiebre con respecto a la política educativa vigente. En primer lugar, porque implicó pasar de una política focalizada (en población y territorio) a una política universalizante que se extendió - progresivamente- a toda la Ciudad de Buenos Aires. Y en segundo lugar, porque al extenderse a toda la ciudad dió cuenta de que en todas las regiones existían alumnas embarazadas y/o madres, y no solamente en las más empobrecidas. Esto generó una ruptura con la equivalencia instituida entre embarazos y maternidades en la adolescencia y desigualdad social. Esta redefinición de la política educativa impactó en los discursos reduccionistas y estigmatizantes que plantean que los embarazos y las maternidades en la adolescencia solo se producen en condiciones de desigualdad social y conducen indefectiblemente a la misma (Fainsod, 2006, 2011). De esta forma, se puso en discusión la asociación lineal que establecen los paradigmas funcionalistas: maternidad adolescente-deserción escolar-exclusión del sistema productivo-pobreza (Stern, 1997; Gogna, 2005).

1. B. *“El derecho de poder estar en la escuela”, de la focalización a la universalización del derecho a la educación*

La formalización del Programa no solo impactó en la expansión territorial, también tuvo efectos en la forma de concebir el derecho a la educación:

Durante los primeros 10 años del Programa trabajamos para inscribir el derecho a la educación, el derecho de poder estar en las escuelas, en cualquier escuela, siendo madre, padre o estando embarazada. Este fue el gran desafío que tuvimos en los primeros años (Mariana Vera, Coordinadora del Programa).

A partir de este período es posible reconocer una redefinición del sentido del derecho a la educación: de una perspectiva focalizada que se centraba en un grupo de estudiantes que asistían a cinco escuelas en particular (en la Región Quinta, zona sur) a una perspectiva más amplia que se centraba en las estudiantes que asistían a las escuelas secundarias de las distintas regiones

educativas de la ciudad. Es decir, ya no se trataba de que las alumnas asistieran a escuelas específicas que sabían alojarlas, sino que pudieran continuar con sus estudios en la misma escuela en la que cursaban.

De esta forma, se generó un cambio en el modo de comprender el derecho a la educación, entendiéndolo como un derecho social y un derecho humano fundamental. Cuando se lo concibe como un derecho social se lo está resituando en lo social y colectivo, comprometido con el bien común y con la transformación de las injusticias y las desigualdades sociales (Feldfeber, 2015; Saforcada, 2018). Cuando se lo concibe como un derecho fundamental se lo está inscribiendo en una trama normativa, de orden jurídico-político, que define que lxs sujetxs son titulares de los derechos enunciados y que el Estado, a partir de las normativas y los pactos internacionales, es el encargado de garantizarlo. El derecho a la educación es un derecho humano fundamental debido a las implicancias formativas en lo económico, lo político, lo social y cultural, tanto para lxs sujetxs a título individual como para la sociedad en su conjunto. La educación es un derecho humano fundamental dado que las capacidades para interpretar el mundo y actuar en él resultan esenciales para la vida humana. Desde estas perspectivas se redefine el sentido del derecho a la educación porque sus destinatarixs se constituyen en sujetxs activxs titulares que pueden demandar y exigir las prestaciones necesarias que permitan el ejercicio de dicho derecho y porque el Estado se configura en su garante. Es el Estado el que debe encargarse de proteger, cumplir y garantizar a través de políticas públicas el derecho a la educación de la ciudadanía (Ruiz, 2020), y en este caso en particular, podemos analizar que la creación de este Programa y su despliegue territorial a las distintas regiones educativas de la Ciudad de Buenos Aires fueron una acción por parte del Estado para garantizar la escolarización de estudiantes embarazadas, madres y padres en las escuelas secundarias.

1. C. *“Un universo de despliegue”, del acompañamiento de cinco a ochenta escuelas*

El pasaje de ZAP a Media y Técnica no sólo implicó una transformación en relación a la expansión territorial y a la forma de concebir el derecho a la educación, sino que al extenderse de la zona sur a las zonas centro y norte de la Ciudad, también se aumentó en la cantidad de escuelas que se acompañaban. Esta expansión repercutió en la forma de trabajo de la coordinación y de lxs coordinadorxs regionales.

El pasaje de ZAP a Media y Técnica fue un abismo en dimensión. Mientras en ZAP eran cinco escuelas, cuando pasamos a Media y Técnica, empezamos con 40 y en un año lo habíamos duplicado. Pasar de 5 a 40 fue un abismo y de 40 a 80 en un año fue un salto exponencial (...) Ese pasaje fue muy desigual en relación a la intervención en las distintas regiones en la Ciudad. Fue abrir un universo de despliegue (Laura, coordinadora regional).

Como se menciona en este relato, este pasaje implicó, por un lado, “un abismo en dimensiones” ya que se incrementó exponencialmente la cantidad de escuelas con las cuales se trabajaba, y por otro, “una forma desigual en relación a la intervención en las distintas regiones”. Según los datos proporcionados por el Programa, en el año 2000 eran 5 escuelas, 12 referentes institucionales y 3 coordinadorxs regionales. En el año 2004, eran 65 escuelas, 112 referentes institucionales y 6 coordinadorxs regionales; y para el año 2005, se incrementaron a 84 escuelas, 135 referentes institucionales, 7 coordinadorxs regionales y se registraron 1200 estudiantes embarazadas, madres y padres que se acompañaron.

Tabla 1. Escuelas acompañadas por el Programa en los años 2000-2005

Año	Escuelas	Referentes institucionales	Coordinadorxs regionales	Estudiantes acompañadxs
2000	5	12	3	sin datos
2004	65	112	6	sin datos
2005	84	135	7	1200

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Programa de Retención Escolar.

En relación al incremento exponencial, resulta necesario preguntarse acerca del modo en que fue posible el acompañamiento a las alumnas y a las instituciones educativas durante este proceso de expansión. Teniendo en cuenta la forma de trabajo, “codo a codo”, la cantidad de coordinadorxs regionales que había en ese momento (entre 3 y 7 coordinadorxs) y la cantidad de referentes que se fueron formando (de 12 a 135), ¿en qué medida el incremento exponencial de escuelas no fue en detrimento del acompañamiento? ¿de qué modo, desde el Programa, pudieron implementar los dispositivos pedagógicos y las estrategias de acompañamiento durante los primeros años (mientras formaban a lxs referentes e ingresaban a las nuevas escuelas y regiones)? ¿cómo acompañar el crecimiento y la institucionalización de un programa mientras se acompañan, “codo a codo”, a las alumnas en su escolarización? Y en relación a la forma desigual de intervención es posible preguntarse: ¿cuáles fueron los factores que entraron en juego a la hora de intervenir en las regiones educativas? ¿por qué fueron desiguales dichas intervenciones? ¿de qué dependieron las apropiaciones de esta política educativa en cada una de las regiones? ¿cuáles fueron y qué características tuvieron las mediaciones entre el Programa y las escuelas, el Programa y la Secretaría de Educación?

2. El Programa: una política educativa disputada en el territorio

En el año 2000, con el cambio de gobierno a nivel local, el Proyecto de Retención Escolar de Alumnas Madres y Embarazadas se formalizó en el Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas. En este proceso de formalización se comenzaron a expandir en términos geográficos, ingresando -progresivamente- a las escuelas secundarias de las zonas centro y norte de la Ciudad. Como todo proceso social, este despliegue territorial no estuvo exento de tensiones, disputas y desafíos que pueden analizarse en dos planos: por un lado, el de los niveles de recontextualización de las políticas educativas; y por otro, el de la configuración de la perspectiva política y pedagógica del Programa.

2. A. “Sobre mi cadáver van a entrar”, sobre los procesos de recontextualización de las políticas educativas

Una de las primeras disputas que se dio en este proceso de formalización se vincula con el acceso a las instituciones educativas de las zonas centro y norte de la Ciudad. La coordinadora del Programa y una de las coordinadoras regionales, plantearon al respecto:

Teníamos el aval de la Dirección (de Área) para ingresar a las escuelas, y ese fue un salto exponencial porque sabíamos que habían chicas embarazadas que no las dejaban entrar o las dejaban libres o incluso, las direccionaban a las escuelas madres (Mariana Vera, Coordinadora del Programa).

Había muchas diferencias en las escuelas, había algunas que nos estaban esperando y otras donde no nos dejaban entrar. Siempre recuerdo una directora que me decía: “Sobre mi cadáver van a entrar con los hijos a la escuela”. Había escuelas en las que no teníamos lugar (Laura, coordinadora regional).

Estos relatos acerca de los inicios del Programa en la Dirección de Área de Escuelas Medias y Técnicas dan cuenta del carácter procesual de las políticas educativas (Ball, 2002; Ezpeleta, 2004).

El hecho de contar con el aval de la Dirección de Área es un aspecto fundamental para poder ingresar a las escuelas secundarias de la Ciudad, y asimismo no lograba “abrir” todas las puertas necesarias. Algunas de las escuelas sostenían una férrea resistencia en contra de la posibilidad de que asistan alumnas embarazadas y/o madres a las instituciones. Y dicha resistencia se recrudecía cuando la asistencia implicaba el ingreso con lxs hijxs. A partir de estos relatos, se puede analizar cómo los embarazos, las maternidades y paternidades en la adolescencia son disruptivos en la escuela secundaria porque ponen de relieve que lxs adolescentes tienen relaciones sexuales y ubica a las instituciones en una posición en la cual no pueden eludir este tema porque las escuelas no son indiferentes, ni neutrales, en la producción de los cuerpos sexuados (Lopes Louro, 1999, 2019; Morgade, Baez, Zattara y Diaz Villa, 2011).

Como plantean distintxs investigadorxs (Ball, 2002; Ezpeleta, 2004; Fleury, 2006, 2007; Shore, 2010) las políticas públicas se van constituyendo en distintos procesos que, en muchas ocasiones, van a destiempo, generando tensiones y contradicciones. Aunque el Programa contaba con el aval de la Secretaría y con las primeras leyes y resoluciones que lo constituían formalmente, todavía no estaba institucionalizado. No era reconocido por algunas de las escuelas y ese rechazo generaba tensiones entre el Programa y las instituciones educativas. En este sentido, resulta interesante analizar cómo las políticas educativas se reformulan al circular por distintos espacios y llegar a las escuelas, donde se ven interpeladas por el propio contexto de implementación donde los actores las resignifican en función de sus propias creencias y del sentido que le otorgan a las mismas (Ezpeleta, 2004). En este caso, estos relatos ponen de manifiesto el carácter procesual de las políticas educativas como así también la marcada indeterminación de las formas que pueden tomar luego de ser resignificadas en las instituciones y por los actores que, en definitiva, son quienes las aceptan, las rechazan o impugnan a partir de las interpretaciones que hacen de las mismas (Ezpeleta, 2004).

2. B. *“El bicho raro”, sobre la concepción de lxs adolescentes y el sentido del Programa*

Una segunda disputa se vincula con la concepción de lxs adolescentes y el sentido que tenía el Programa. En las entrevistas, la coordinadora general y lxs coordinadorxs regionales relataron algunas de las disputas con lxs docentes y los equipos de conducción de las escuelas secundarias.

La escuela no les hacía espacio para ser estudiantes, adolescentes y a su vez, madres o padres. Hace 20 años atrás les decían que eran el “bicho raro”, que no tenían que estar en la escuela, que tenían que quedarse en sus casas o salir a trabajar (Laura, coordinadora regional).

A partir de este relato se puede identificar un discurso que se vincula con un enfoque tradicional sobre los embarazos, las maternidades y paternidades en la adolescencia, ya que concibe a estos procesos como un “desvío”. Es una mirada reduccionista y estigmatizante que determina un modo “correcto”, “deseable” y “esperable” de ser adolescente y que tiene como parámetro el ser varón, blanco, urbano, burgués y heterosexual (Fainsod, 2006, 2008). A partir de las entrevistas se puede analizar cómo las instituciones educativas y principalmente las escuelas secundarias siguen sosteniendo la preminencia de un patrón de “normalidad escolar”, donde estas experiencias son catalogadas como “desvíos” y “transgresiones”. La escuela secundaria sigue demandando a unx “sujetx estudiante” con determinadas características, cualidades y atributos.

Esta perspectiva sobre los embarazos, las maternidades y paternidades en la adolescencia trae consigo una mirada con respecto al porvenir de lxs adolescentes que está marcado por la reclusión en el hogar y/o la salida laboral. Como planteamos en el apartado anterior, los enfoques tradicionales y asociados con los paradigmas funcionalistas, establecen una lectura lineal para estos procesos donde la maternidad o paternidad adolescente conlleva a la deserción escolar y a la

exclusión del sistema productivo. La edad en la que ocurren estos procesos sería el diagnóstico y, a su vez, el pronóstico de vida que anuncia el abandono escolar, la desventaja educativa y la exclusión socioeconómica.

A diferencia de esta mirada podemos analizar que, desde el Programa, se lxs reconocía a partir de sus experiencias concretas, sin estar mediadas por expectativas cristalizadas acerca de cómo “deben ser”. Cuando las expectativas están edificadas sobre perspectivas tradicionales, reeditan visiones contrapuestas: por un lado, la maternidad se constituye en una condición mitificada e idealizada para la mujer (como una conducta esperable) y, por el otro, como una conducta desviada, como algo que no debiera ocurrir en esa etapa de la vida. Es decir que, se espera que las mujeres sean madres pero no en la etapa de la adolescencia. La idea de “desvío” surge a partir de la consolidación de un modo único, válido y natural de ser adolescente, que responde a los parámetros dominantes y deja por fuera a aquellxs que presentan “otras” características, clasificándolas como deficientes, como desvíos que resultan de modos individuales y familiares “disfuncionales”, y no como resultantes de las desiguales condiciones y oportunidades sociales e institucionales (Fainsod, 2006, 2008). El hecho de pensar a los embarazos, las maternidades y paternidades en la adolescencia como un desvío, cancelaría la posibilidad de que existan otras adolescencias. Ser madre, padre o estar embarazada constituye un modo singular de ser adolescente, que lxs diferencia pero no lxs anula en su condición, y mucho menos les cancela -de antemano- la posibilidad de continuar los estudios. En definitiva, podemos concluir que el Programa era resistido en algunas instituciones porque defendía la garantía del derecho a la educación y problematizaba los discursos reduccionistas y ahistóricos que pronosticaban el “desvío”, la deserción y la (obligada) reclusión en el hogar o la (indefectible) salida hacia el mercado laboral.

3. El Programa: la consolidación de “lo pedagógico”

Desde que se inició el Programa como una experiencia institucional en la EMEM 4 de Villa Lugano se fue conformando una forma de trabajo centrada en el acompañamiento pedagógico y de salud sexual y reproductiva que se siguió consolidando en el segundo y tercer período. Este trabajo es relatado por lxs coordinadorxs regionales desde el armado de la “agenda pedagógica” y el trabajo institucional, con docentes y equipos de conducción, como así también con organizaciones e instituciones estatales y comunitarias:

Cuando estábamos en Media y Técnica teníamos una mirada bien pedagógica. Armábamos la “agenda pedagógica”. Veíamos cuando era la fecha del parto, cuántas faltas tenían, las ayudábamos a organizar los estudios, la entrega de trabajos prácticos [en caso de períodos de ausentismo], hablábamos con lxs profes (María, coordinadora regional).

El acompañamiento se circunscribía a “lo educativo”, al armado de la “agenda pedagógica” y al acompañamiento de la noticia sobre el embarazo en la familia y en la escuela. ¿Quiénes lo sabían? ¿Por qué lo sabía la familia o por qué no lo sabía? Trabajábamos la confidencialidad, la escucha desprejuiciada, la discriminación (Pamela, coordinadora regional).

Durante este período se fue profundizando una forma de trabajo centrada en “lo pedagógico”, que implicaba el seguimiento de las inasistencias, de las calificaciones, de los trabajos a entregarse en los períodos de ausentismo, entre otros. Este seguimiento fue posible por el posicionamiento político y pedagógico de lxs coordinadorxs regionales y lxs referentes institucionales, y por las leyes y resoluciones que se fueron sancionando durante este período, como la Ley N° 709/01, que establece un régimen especial de inasistencias; la Resolución N° 949/06 que posibilita la concurrencia con lxs hijxs a las instituciones; y las Resoluciones N° 4799/07 y N° 5337/07, que hacen referencia al permiso de retiro anticipado y a los mecanismos de apoyo, seguimiento,

recuperación y evaluación de los aprendizajes. Estas normativas le dieron un nuevo plafón al Programa y lo legitimaron para intervenir en distintos aspectos: desde el seguimiento de las inasistencias hasta el apoyo y acompañamiento en lo referido a la evaluación de los aprendizajes (solicitud de trabajos domiciliarios ante períodos de ausentismo, asignación de nuevas fechas de examen, entre otros)⁴. Estas normativas fueron dotando de mayor institucionalidad al Programa, sobre todo, en aquellas instituciones donde se manifestaba una férrea resistencia a la presencia de las alumnas y a la perspectiva política y pedagógica del Programa.

Junto con el armado de la “agenda pedagógica” también las acompañaban en los aspectos vinculados con la salud sexual y reproductiva, orientándolas en los hospitales o consiguiéndoles turnos médicos. Al igual que lo que ocurre en algunas escuelas, algunos hospitales tienden a juzgar los comportamientos sexuales de lxs adolescentes, generando situaciones de violencia y opresión (Checa, 2006). Ante estos casos, desde el Programa se encargaban de gestionarles turnos con medicxs amigables, en espacios de salud acordes a las necesidades que tenían.

Un aspecto significativo del acompañamiento también se relacionaba con la “noticia del embarazo”. Preguntarles acerca de: ¿quiénes lo sabían? y ¿por qué lo sabía la familia o por qué no lo sabía?, les permitía comprender los modos en que dicho embarazo se inscribía en la trama familiar. Acompañar a las alumnas a “tramitar” la noticia del embarazo ante sus compañerxs, docentes y principalmente ante las familias, siempre y cuando sea requerido por las estudiantes, se fue convirtiendo en un aspecto preponderante en este proceso. En relación a este punto, Fainsod (2006) destaca a las escuelas como uno de los primeros lugares donde se comenta acerca de esta situación, convirtiéndose en interlocutora entre las estudiantes y las familias. En algunos casos, y tal como menciona la autora, las estudiantes sienten “vergüenza”, “temor” o incluso llegan a vivenciar situaciones de cuestionamiento por “lo que hicieron”, responsabilizándose de la situación y confirmando, a su vez, la idea del “desvío”, de lo no esperado. Ante estas situaciones, el Programa mediaba con las familias a fin de evitar episodios conflictivos, preservando el diálogo y la intimidad.

En definitiva, podemos considerar que durante este tercer período se consolidó “lo pedagógico” en dos sentidos: en primer lugar, desde las estrategias de acompañamiento en lo educativo y en lo relativo a la salud sexual y (no) reproductiva; y en segundo lugar, desde el trabajo en los dispositivos pedagógicos como los “Grupos de Reflexión”, las capacitaciones docentes, la formación de referentes y los espacios de articulación interinstitucional. Estos dispositivos se iniciaron en el segundo período, entre 1999 y 2001, en el marco del Programa ZAP, y se fortalecieron y consolidaron como las estrategias y mecanismos para garantizar -desde el Programa- el derecho a la educación de esta población.

4. El Programa: el fortalecimiento del cuidado de lxs hijxs (la deuda pendiente)

Desde el Programa se desarrolló una política integral para garantizar la continuidad educativa de las alumnas embarazadas, madres y alumnos padres en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. A partir de los cuatro dispositivos que se crearon, se acompañaron a lxs adolescentes y se modificaron los sentidos culturales institucionalizados que podían obstaculizar la escolarización. Sin embargo, la garantía del derecho a la educación no se limitaba al trabajo en estos dispositivos, ya que desde finales de los años noventa y principios de los años dos mil comenzaron a visibilizar un aspecto central que incidía en la escolaridad de las alumnas: la posibilidad de poder contar con un espacio de cuidado para lxs hijxs.

A final de los noventa, principios del 2000, existió una experiencia autogestiva en la EMEM 6 del D.E. 1, “Padre Mujica”, donde armaban y desarmaban salas de inicial todos los días. Cuando nosotros entramos

a Media y Técnica, acompañamos ese pedido y en el 2001 se abrió la primera sala de noche (...) A medida que íbamos creciendo como Programa, se nos planteó la necesidad de tomar este tema como eje, porque fortalecer la escolaridad de las alumnas, implicaba fortalecer el cuidado de sus hijos (Mariana Vera, Coordinadora del Programa).

El cuidado es una dimensión central del bienestar y el desarrollo humano, todxs necesitamos ser cuidadxs en algún momento de nuestras vidas. Esos cuidados pueden ser proporcionados por distintos actores como el Estado, el mercado, la familia y/o la comunidad (UNICEF, 2017). En sociedades de baja provisión de servicios públicos de cuidado, como en la Argentina, la responsabilidad por las tareas de cuidado recae de manera primordial sobre las familias y dentro de ellas, en las mujeres, jóvenes y niñas (Rodríguez Enríquez y Marzonetto, 2015), ya que la división sexual del trabajo se sostiene, produce y reproduce a partir de las ideas hegemónicas sobre “lo masculino”, “lo femenino”, “lo propio” y “lo natural” para cada unx. La división sexual del trabajo y de las prácticas de cuidado al interior del hogar afecta principalmente a las mujeres y en este caso en particular, a las adolescentes, madres y estudiantes, ya que dichas tareas son consideradas como “naturales” para las mujeres (Esquivel, Faur y Jelin, 2012). Por este motivo, se reconocía -desde el Programa- que la continuidad educativa de las alumnas estaba anudada a las redes de cuidado de sus hijxs, y que el fortalecimiento de la escolaridad requería indefectiblemente fortalecer los espacios de cuidado de lxs hijxs.

En una entrevista con Roxana Perazza, Subsecretaria y Secretaria de Educación en los períodos 2000-2003 y 2003-2006 respectivamente, se refirió a este aspecto y lo mencionó como una “deuda” de la gestión:

Una deuda que nos quedó fueron los espacios para los hijos. El derecho de las chicas y los chicos se podía garantizar si se garantizaba un espacio para los hijos (...) Un tema que atravesaba esta situación era cuando los padres o las madres asistían al turno vespertino. Ahí con el nivel inicial hubo cierta tirantez porque había que inaugurar un turno que no existía en (la Educación) Inicial. La resistencia no era de la conducción del nivel, no era de la gestión, era de la propia organización y funcionamiento de Inicial. Había que habilitar salas en vespertino, a la noche, con docentes y auxiliares. Los grupos no eran por edades, eran multiedades y eso demandaba otras estrategias, un trabajo especial y distinto que a la mañana y a la tarde. Además había que hacer una ingeniería muy especial en cuanto a lo reglamentario y a la organización institucional (Roxana Perazza, Secretaria de Educación).

En este sentido resulta interesante analizar los modos en que incide la forma en que se organiza la Educación Inicial en la creación de salas, sobre todo cuando tienen que habilitarse en turnos que no son convencionales para dicho nivel. Este aspecto es significativo para comprender cómo se vinculan las distintas Direcciones de Áreas ante las demandas de las escuelas, los programas y la comunidad educativa. En este contexto, también es necesario destacar la estrategia normativa implementada por la Secretaría de Educación (en articulación con el Programa) para garantizar dichos espacios en los turnos de la mañana y la tarde. Nos referimos en particular a la Resolución N° 1729 del año 2006 que otorga la prioridad de vacantes en las escuelas infantiles y/o jardines de maternales a lxs niñxs de 45 días a 5 años de edad, que sean hijxs de alumnxs inscriptxs en el Programa. Esta medida contribuyó a garantizar la continuidad educativa cuando no se habilitaban salas de inicial en el turno de la mañana y/o de la tarde.

CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo analizamos el proceso de formalización del Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas que funciona en la Ciudad de Buenos Aires desde 1999. Específicamente, nos centramos en el pasaje del Programa ZAP a la Dirección

de Área de Escuelas Medias y Técnicas, es decir, en el pasaje de ser una línea de acción del Programa ZAP a ser un programa socioeducativo de la Secretaría de Educación de la Ciudad.

En el año 2000, con el cambio de gobierno a nivel local y la asunción de la fuerza política la “Alianza”, la Secretaría de Educación diseñó una política integral de inclusión escolar que tenía como propósito garantizar la escolaridad desde el nivel inicial hasta la finalización de la educación media (secundaria). En este marco, se crearon políticas y programas específicos de retención escolar. Uno de los programas que se creó fue el de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas que se había iniciado en 1999 como una línea de acción del Programa ZAP. En este proceso de formalización se produjeron algunas reformulaciones. En primer lugar, dejó de circunscribirse a la zona sur de la ciudad y comenzó a desplegarse -progresivamente- en las zonas centro y norte, abarcando a otras modalidades como escuelas comerciales y artísticas, entre otras; y en segundo lugar, se redefinió el sentido del derecho a la educación. Es decir que, ya no se trataba de acompañar a cinco escuelas secundarias de la zona sur que tenían características similares y trabajaban junto al Programa ZAP, sino de ingresar a escuelas que tenían sus propias pautas, lógicas y tradiciones sexogénicas ya sedimentadas, que en muchos casos negaban que las alumnas transitaran esas situaciones, y cuando lo hacían tendían a generar los mecanismos, casi siempre ocultos y subterráneos, para direccionarlas hacia otras escuelas. Estas reformulaciones no solo impactaron en el sentido y el alcance del derecho a la educación, sino que también pusieron en evidencia que los embarazos, las maternidades y paternidades en la adolescencia no ocurren solamente en la zona sur de la ciudad, que es la zona más desfavorecida socioeconómicamente, sino que también ocurren en las zonas centro y norte. De esta forma, se problematizó la asociación lineal entre embarazos y maternidades en la adolescencia y desigualdad social que los discursos reduccionistas y los enfoques funcionalistas sostienen como la única opción posible.

Cuando comenzaron a ingresar a las escuelas secundarias de las zonas centro y norte de la ciudad se encontraron con instituciones que abrieron sus puertas, como así también con instituciones que no les permitían ingresar debido a las resistencias que tenían con la perspectiva política y pedagógica del Programa. A pesar de dichas resistencias, ingresaron a las escuelas y pusieron en marcha los dispositivos pedagógicos que habían elaborado en los años previos. A partir del trabajo realizado entre lxs coordinadorxs regionales y lxs referentes institucionales fue posible problematizar los discursos institucionales y trastocar los sentidos más enraizados en las escuelas secundarias. De esta forma, pusieron en discusión la preminencia de un patrón de “normalidad escolar” que demanda a unx “sujetx estudiantil” con determinadas características y atributos, y califica como “desvío” cualquier cuerpo, práctica e identidad que se aleja del ser varón, blanco, urbano, burgués y cis-heterosexual.

Al asumir a la educación como un derecho social y fundamental se reconoció que los embarazos, las maternidades y paternidades son parte de lo posible y, por lo tanto, todas las escuelas, en tanto que garantizan el derecho universal a la educación, deben generar las condiciones necesarias para que quienes transitan estas experiencias puedan encontrar las garantías para continuar estudiando. En definitiva, podemos afirmar que, en el año 2001, cuando se formalizó como un programa socioeducativo se desplegó por la Ciudad de Buenos Aires ampliando territorios, disputando sentidos y horizontes de posibilidad. El ingreso a las escuelas secundarias possibilitó, por un lado, la problematización de los discursos reduccionistas que plantean que los embarazos y las maternidades en la adolescencia son un “desvío” y conducen al abandono escolar; y por otro, generó las condiciones para que las adolescentes, alumnas y madres, pudieran proyectar un futuro distinto al prefigurado donde la finalización de la educación secundaria sea efectivamente una posibilidad. De esta forma, la problematización de los discursos sexogénicos institucionalizados y la ampliación de los horizontes de posibilidad se convirtieron en una tarea imprescindible y en

un rasgo característico y distintivo del Programa para acompañar a lxs adolescentes embarazadas, madres y padres que asistían a las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires.

ANEXO

Leyes educativas a nivel nacional

- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06. Disposiciones generales del sistema educativo nacional.
- Ley N° 27.045/14. Modificación de la Ley de Educación Nacional.

Leyes y resoluciones educativas a nivel local

- Ley N° 898/02. Obligatoriedad en el sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ley N° 709/01. Régimen especial de inasistencias. Horario de lactancia. Artículo 3°- Plazos. Las alumnas embarazadas gozarán de un plazo máximo de inasistencias justificadas o fraccionadas, no computables a los fines de la reincorporación de cuarenta y cinco (45) días y podrán ser utilizadas antes o después del parto. Los estudiantes varones que acrediten su paternidad contarán con cinco (5) inasistencias justificadas continuas no computables, a partir del día del nacimiento o del siguiente. Artículo 4°- Extensión de plazos. En caso de nacimiento múltiple, embarazo de riesgo o que la alumna fuera madre de hijos menores de cuatro años de edad el plazo máximo de inasistencias se extenderá a quince (15) días posteriores al nacimiento. Para el caso de los varones en idéntica situación el plazo se extenderá a diez (10) días. Artículo 5°- Lactancia. El Régimen Especial incluye el derecho de retirarse del establecimiento educativo durante una (1) hora diaria durante el primer año de lactancia para las alumnas que certifiquen estar en período de amamantamiento.
- Resolución N° 949/06. Posibilidad de concurrencia de hijos a la escuela. Que la política educativa de la Secretaría de Educación establece la plena inclusión educativa como lineamiento principal. Que la plena inclusión educativa supone abordar la escolaridad de las alumnas embarazadas, madres y de los alumnos padres y considerar las condiciones que aseguren la continuidad de su trayectoria escolar. Que la mencionada norma contempla situaciones excepcionales que permiten que las/os alumnas/os madres/padres concurren con sus hijos/as a la escuela a fin de continuar con sus estudios de nivel medio.
- Resolución N° 1729/06. Art. 1°: "Dar prioridad para el otorgamiento de vacantes en las escuelas infantiles y/o jardines maternas a los niños/as de 45 días a 5 años de edad, que sean hijos de alumnas/os inscriptos en el mencionado programa".
- Resolución N° 4799/07. Permiso de retiro anticipado. Art. 1°- Establécese, para los establecimientos educativos dependientes de este Ministerio de Educación, la posibilidad de retirarse durante el horario escolar o ingresar después de iniciado el mismo para los alumnas/os regulares que sean madres o padres por imperiosas necesidades de atención de la salud de sus hijos/as y, por riesgos del embarazo, para las alumnas regulares embarazadas.

- Resolución N° 5337/07. Mecanismos de apoyo, seguimiento, recuperación y evaluación de los aprendizajes. Art. 1°- Apruébanse los mecanismos de apoyo, seguimiento, recuperación y evaluación de los aprendizajes que permitan alcanzar los objetivos requeridos para la promoción en su condición de regular de alumnas embarazadas, madres y alumnos en condición de paternidad, que cursen estudios en escuelas de educación media de gestión estatal, dependientes de la Dirección General de Educación Superior y de las Direcciones de las Áreas de Educación Media y Técnica y de Educación Artística.

NOTAS

1 En este artículo se utiliza la flexión "x" como una forma de tensionar el binarismo sexo-genérico y de desestabilizar la preeminencia del genérico masculino que se universaliza como el único punto de vista válido y legítimo. Asimismo, en los casos que sea necesario se menciona a lxs sujetxs como "masculinos" o "femeninos", dado que existen procesos y fenómenos específicos que se producen y se vinculan estrechamente con las adscripciones sexo-genéricas. Por ejemplo, en el caso de los cuerpos que socialmente se leen como femeninos, al estar en condiciones de maternidad, se instituye una equivalencia entre ser "mujer", ser "madre" y recluirse en el hogar (mujer-madre-hogar) que condiciona la continuidad escolar. En estos casos, dichas identidades son mencionadas en términos femeninos para dar cuenta de los procesos que específicamente se producen en determinados cuerpos e identidades.

2 En el caso de la coordinadora del Programa y de la Subsecretaria y Secretaria de Educación, se mencionan sus nombres en el artículo con el debido permiso consentido de las mismas. En el caso de lxs coordinadorxs regionales, sus nombres son ficticios para mantener el anonimato.

3 En el año 2014, se sancionó la Ley N° 27.045 que modificó la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 al establecer que la obligatoriedad escolar se extiende desde la edad de cuatro (4) años hasta la finalización de la educación secundaria. El texto original, del año 2006, definía la obligatoriedad desde los cinco (5) años de edad.

4 En el Anexo de este artículo se encuentran desarrolladas las leyes y resoluciones sancionadas durante el tercer período, 2001-2008.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de lo político: la teoría estratégica. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 (2 y 3), 19-33. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985/14935>
- Briscioli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles Educativos*, 38(154), 134-153. Recuperado de https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/57666
- Checa, S. (Comp.) (2006). *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Esquivel, V., Faur, E. y Jelin, E. (2012). *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IDES-UNFPA-UNICEF.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-424. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/853/853>
- Fainsod, P. (2006). *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fainsod, P. (2008). Embarazos y maternidades adolescentes. Desafíos de las escuelas. En Morgade, G. y Alonso, G. (Comp.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la "normalidad" a la disidencia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Fainsod, P. (2011). Maternidades adolescentes en contextos de marginalidad urbana. En Felitti, K. (Coord.) *Madre no hay una sola. Experiencias de maternidad en la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CICCUS.
- Feldfeber, M. (2015). La construcción del derecho a la educación: reflexiones, horizontes y perspectivas. *Educação e Filosofia*, 28(2015), 139-153. Recuperado de

- <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24607>
- Fleury, S. (2006). Democracia, ciudadanía y políticas sociales. *Salud Colectiva*, 2(2), 109-112. Recuperado de <http://revistas.unla.edu.ar/saludcolectiva/article/view/59/40>
- Fleury, S. (2007). Salud y democracia en Brasil. Valor público y capital institucional en el sistema único de salud. *Salud Colectiva*, 3(2), 147-157. Recuperado de <http://revistas.unla.edu.ar/saludcolectiva/article/view/134/115>
- Gluz, N., Cuter, M.E., Alcántara, A. y Wolinsky, V. (2005). *Evaluación del Proyecto Maestro + Maestro. Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria)*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Gogna, M. (Coord.) (2005). *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CEDES.
- Lopes Louro, G. (1999). Pedagogías de la sexualidad. En Lopes Louro, G. (Comp.) *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica.
- Lopes Louro, G. (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada*, 3(1), 1-7. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/89379>
- Maddonni, P. (2014). El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Malizia, A. (2023a). El Proyecto de Retención Escolar de Alumnas Madres y Embarazadas. Un proyecto socioeducativo que desafió el pronóstico de la deserción escolar en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Praxis Educativa*, 27(2), 1-7. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/7087/8247>
- Malizia, A. (2023b). Embarazos y maternidades en la adolescencia y escolarización. Entre lo personal, lo político y lo pedagógico. *Revista de Educación*, 30(3), 89-107. Recuperado de https://fh.mdpu.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7428
- Morgade, G., Baez, J., Zattara, S. y Diaz Villa, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “educación sexual”. En Morgade, G. (Coord.) *Toda educación es sexual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Crujía.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez Enriquez, C. y Marzonetto, G. (2015). Organización social del cuidado y desigualdad: el déficit de políticas públicas de cuidado en Argentina. *Perspectivas de Políticas Públicas*, 4(8), 103-134. Recuperado de <http://revistas.unla.edu.ar/perspectivas/article/view/949/946>
- Ruiz, G. (2020). *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
- Saforcada, F. (2018). Fuera del orden. Consideraciones sobre el derecho a la educación en tiempos adversos. En Acosta, F. (Comp.) *El derecho a la educación en América Latina: experiencias, alcances y desafíos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Saguier, M. (2018). Trayectorias escolares de embarazadas, madres y padres adolescentes. Análisis de un programa de inclusión educativa en CABA (Tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Programas Sociales, FLACSO). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/15447/2/TFLACSO-2018MS.pdf>
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación” de las políticas. *Antípoda*, 10, 21-49. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/antipoda/article/view/1824/122>
- Stern, C. (1997). El embarazo en la adolescencia como problema público: una visión crítica. *Salud Pública de México*, 39(2), 137-143. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10639208>
- UNICEF. (2017). *Maternidad y paternidad adolescente. El derecho a la educación secundaria. Estudio sobre una experiencia educativa en la provincia de Buenos Aires*. Informe final. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/media/526/file>
- Wainerman, C. y Sautu, R. (2011). *La trastienda de la investigación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Manantial.

De la frustración al orgullo. La experiencia de los estudiantes de primera generación durante la transición a la universidad en Perú

From frustration to pride. The experience of first-generation students during the transition to university in Peru.

Luciana Reátegui
FLACSO, Argentina
lreategui@flacso.org.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-407>

Recibido: 16 de febrero de 2024

Aceptado: 5 de marzo de 2024

RESUMEN:

El artículo analiza la experiencia emocional durante la transición de la secundaria a la universidad de jóvenes que son estudiantes universitarios de primera generación y que se ubican en posiciones socioeconómicas inestables en Lima-Perú. Por medio de un enfoque cualitativo y a través del análisis de veinte entrevistas con perspectiva biográfica, se buscó conocer su experiencia de preparación y postulación a la universidad. Se argumenta que el proceso de transición a la universidad es experimentado como un momento de afirmación de las desigualdades sociales que se manifiestan en sentimientos de frustración, miedo al fracaso y orgullo; en un escenario donde el ingreso a la universidad no sólo constituye un proyecto familiar, sino también, una oportunidad para modificar su origen social. Durante la transición se ponen de manifiesto las desventajas signadas por una deficiente educación secundaria y el desconocimiento sobre el mundo universitario. Pero, también, se muestra los recursos que movilizan para contrarrestar las desventajas de origen, tales como la incorporación a una academia preuniversitaria y los soportes familiares que se erigen como fundamentales para lograr el ingreso a la universidad.

PALABRAS CLAVE: estudiantes de primera generación, acceso a la educación, universidades, educación superior, Perú.

ABSTRACT:

This article analyzes the emotional experience during the transition from high school to university of first-generation university students in unstable socioeconomic positions in Lima-Peru. By means of a qualitative approach and through the analysis of twenty interviews with a biographical perspective, we sought to understand their experience of preparation and application to university. It is argued that the process of transition to university is experienced as a moment of affirmation of social inequalities that are manifested in feelings of frustration, fear of failure and pride; in a scenario where university entrance is not only a family project, but also an opportunity to change their social background. During the transition, the disadvantages marked by a deficient secondary education and the lack of knowledge about the university world become evident. But it also shows the resources mobilized to counteract the disadvantages of origin, such as the incorporation to a pre-university academy and the family supports that are fundamental to achieve university entrance.

KEYWORDS: first generation college students, access to education, universities, higher education, Peru.

INTRODUCCIÓN

En Perú, la expansión del sistema educativo en las últimas décadas, marcada por la obligatoriedad de la educación secundaria y el aumento en la matrícula universitaria, ha resultado en un mayor número de personas ingresando a la universidad. Desde inicios del nuevo siglo la matrícula secundaria experimentó un crecimiento promedio de 1.1% anual (Cuenca et al., 2017) y la oferta universitaria, así como la matrícula, estuvieron cerca de triplicarse (Cuenca y Reátegui, 2016). Sin embargo, a pesar de esta expansión, el porcentaje de la población de 25 a 34 años que actualmente cuenta con educación universitaria completa en el Perú sigue siendo reducida (13.8%) (Estadística de la calidad educativa -ESCALE-, 2022).

Las investigaciones muestran cómo el sistema educativo superior peruano sostiene y reproduce brechas tanto para el acceso como la permanencia de ciertos sectores poblacionales. Factores como el origen étnico, el género, el nivel socioeconómico y el territorio de residencia colocan a los jóvenes en posiciones de desventaja para acceder y mantenerse en la universidad (Urrutia y Trivelli, 2018; Guerrero y Rojas, 2019). Sumado a ello, el nivel educativo de los padres y madres influye en la relación de los estudiantes con la educación superior. Se observa que los jóvenes que tienen por lo menos un padre con nivel educativo superior, cuentan con mayores probabilidades de asistir a ese nivel que sus pares cuyos padres sólo cuentan con estudios básicos (Benavides y Etesse, 2012; Guerrero, 2013; Sánchez y Singh, 2018). En este contexto, se estima que tres de cada cuatro estudiantes universitarios en Perú son de primera generación (en adelante, EPG) (Cuenca, 2015), es decir, estudiantes cuyos padres no tienen estudios técnicos o universitarios.

El presente artículo tiene como objetivo profundizar en las desigualdades durante el acceso a la universidad para este grupo de jóvenes EPG procedentes de sectores populares en Lima. Se centra en el período de transición de la secundaria a la universidad como un momento en el que se cristalizan las desventajas o ventajas acumuladas a lo largo de las trayectorias (Mora Salas y De Oliveira, 2014; Saraví, 2016). Analizar este período nos permite entender las oportunidades que el sistema educativo ofrece a este grupo de jóvenes, así como los recursos sociales, culturales y emocionales que tienen para continuar sus estudios.

En otros países de la región se han realizado varios estudios sobre el proceso de transición de la secundaria a la superior, enfatizando en las decisiones educativas y la elección de la carrera (Saraví, 2009; Rodríguez Rocha, 2014; Nuñez y Fuentes, 2022). En Perú, actualmente, se observa un creciente interés por el estudio de las transiciones. Para el caso de las investigaciones enfocadas en la adolescencia/juventud están las que abordan la transición de la secundaria a la superior de jóvenes que residen en zonas rurales (Villegas, 2016; Grompone, et al. 2018) y la transición hacia la adultez de jóvenes de sectores vulnerables (Balarin, et al. 2017; Rojas, et al. 2017). Estos estudios revelan la importancia de la educación superior en el proyecto familiar y personal de mejora de las condiciones de vida, así como las limitaciones del sistema educativo para apoyar estas etapas.

Un factor que aún no se ha analizado en profundidad en la literatura peruana en general, y sobre las transiciones en particular, es el componente emocional dentro de dicha experiencia. Es decir, cómo es que los jóvenes interpretan, sienten y se vinculan con las instituciones y sus grupos de referencia durante esta etapa. Este periodo de transición no sólo produce una aproximación instrumental respecto a lo que significa el ingreso a la universidad, sino también y, sobre todo, conlleva una serie de emociones que dan cuenta del contexto en el que los jóvenes EPG se encuentran inmersos. Un contexto social, económico y de relaciones familiares, amicales e institucionales que median su relación con el ingreso a la universidad. En ese sentido, el presente artículo analiza la experiencia emocional durante la transición postsecundaria -signada por la preparación y postulación a la universidad- de un grupo de jóvenes EPG con orígenes sociales populares en Lima-Perú.

TRANSICIONES, EMOCIONES Y EXPERIENCIAS CON LA DESIGUALDAD

Los jóvenes estudiados¹ provienen de un espacio social particular. Sus trayectorias se encontraron atravesadas por la inestabilidad económica, espacios residenciales y habitacionales precarios - donde los servicios como la luz, agua, desagüe, transporte y/o alumbrado público no estaban asegurados- y por la informalidad de las ocupaciones de sus padres. Asimismo, se caracterizan por ser estudiantes universitarios de primera generación (EPG), es decir, sus padres y madres no pasaron por la universidad, por lo que no cuentan con experiencias familiares universitarias próximas. En ese sentido, son jóvenes con características disímiles a la figura del “heredero” (Bourdieu y Passeron, 2009), ya que, como señalan diversos estudios sobre EPG de sectores vulnerables (Choy, 2001; Bryan y Simmons, 2009; Flanagan-Borquez, 2017; Linne, 2018), requieren de más tiempo para completar sus objetivos académicos y tienen menos probabilidades de culminar sus estudios debido a la falta de apoyo familiar, el bajo conocimiento sobre el mundo universitario y a las dificultades económicas de su entorno.

El entorno social en el que se desenvuelven los entrevistados, marcado por la inestabilidad socioeconómica, influye en sus pensamientos, sentimientos y prácticas (Reay, 2005; 2018), y se manifiesta de forma patente en momentos bisagra como lo es el egreso de la secundaria. En ese sentido, la transición postsecundaria se constituye como un momento de tensión tanto a nivel personal como social (Araujo y Martuccelli, 2011). No todos los jóvenes que terminan la secundaria aspiran a ingresar a la universidad, pero aquellos que lo desean enfrentarán una serie de desafíos que pueden poner de manifiesto tanto sus dificultades y habilidades personales como los límites y oportunidades estructurales e institucionales a su disposición. Es decir, se constituye como un momento de movilización de recursos sociales, económicos y emocionales.

Los soportes que tendrán para sobrellevar este proceso mediarán la experiencia emocional que tengan los jóvenes. P. ej., el papel de las familias puede ser fundamental en la decisión de continuar los estudios, ya sea como un estímulo o como una barrera (Nobile, 2016). A su vez, y en contraste con otras experiencias de transición, los soportes evidenciarán la desigualdad existente en un momento estructuralmente equivalente para todos los jóvenes que tengan aspiraciones de continuar con los estudios universitarios.

En este contexto, la experiencia del grupo de jóvenes estudiado adquiere una condición particular, ya que una transición “exitosa” hacia la universidad dependerá de los recursos que puedan movilizar en un escenario de desventaja educativa y social. Los sectores de mayor privilegio, como los sectores medios tradicionales y altos, evidenciarán activos emocionales vinculados al origen social como la confianza o el derecho a pertenecer al espacio universitario (Reay, 2005; Gessaghi, 2016). En contraste, para los jóvenes estudiados, el ingreso a la universidad es algo ajeno a sus experiencias familiares y constituye, a su vez, una forma de diferenciarse y modificar su posición social a largo plazo.

Por lo tanto, desde esta perspectiva, las emociones experimentadas durante la transición postsecundaria no son simplemente impulsos irracionales, sino que están moldeadas por la posición social de los entrevistados y su capacidad para gestionar emocionalmente las situaciones que surjan durante este proceso (Hochschild, 2012). No solo influyen en la relación de los jóvenes con su entorno, sino que también generan respuestas y permiten reinterpretar las situaciones que enfrentan. Por esta razón, las emociones difícilmente pueden ser tratadas como una “sustancia”; más bien, expresan los movimientos, matices y transformaciones que los individuos experimentan en un momento dado (Le Breton, 2013).

METODOLOGÍA

Los estudios centrados en las transiciones han sido predominantemente abordados desde perspectivas biográficas, las cuales destacan el análisis de los cursos de vida y las trayectorias (Casal, et al., 2006). En el caso específico de las juventudes, estas aproximaciones permiten entender procesos como el ingreso a la universidad o la incorporación al trabajo como parte de un conjunto de trayectorias que no sólo dan cuenta de singularidades en las biografías individuales, sino también de generalidades contextuales en las que se insertan (Chavez, 2010).

Bertaux (2005) señala que adentrarnos a observar las memorias de los sujetos y la forma cómo reconstruyen sus itinerarios biográficos es una valiosa fuente de información sobre lo que ha tenido sentido para ellos en el marco de un contexto más amplio. En el caso de la investigación, el recorrido biográfico permitió trazar puntos de partida y de llegada en relación con la transición, p.ej. observar la experiencia académica en la secundaria, las motivaciones puestas en la continuación de sus estudios en el nivel superior, la preparación para el examen de admisión y el momento del ingreso. En ese sentido, las emociones aparecieron en distintos momentos de esta transición, de forma implícita o explícita, y formaron parte de las respuestas sobre los devenires de los acontecimientos que fueron experimentando.

Se realizaron veinte entrevistas con enfoque biográfico. Cada una de estas tuvo una duración promedio de dos horas y en la mayoría de los casos fueron realizadas por videollamadas. Respecto a los criterios de la muestra, si bien existen múltiples definiciones sobre quiénes conforman el grupo de EPG (Flanagan et al, 2023), se les definió como jóvenes cuyos padres y madres no cuentan con un título universitario. Asimismo, se buscó que fueran jóvenes que no estén experimentando la postulación a la universidad durante el momento de las entrevistas, de tal manera que puedan observar con cierta distancia dicho momento. Por lo tanto, dieciséis habían egresado en un plazo no mayor a cinco años y cuatro se encontraban en los últimos ciclos de sus estudios. Se seleccionaron estudiantes de universidades ubicadas en Lima, que concentra un tercio de la matrícula a nivel nacional y se caracteriza por tener una oferta bastante heterogénea. La muestra contempló distintos circuitos educativos -privados y públicos-, para observar las diferencias que se encuentran de acuerdo al tipo de gestión de la universidad. Trece de los entrevistados fueron a universidades públicas y siete a privadas. Dados los criterios de confidencialidad de la investigación, los nombres han sido modificados.

LA FRUSTRACIÓN POR “NO DAR LA TALLA”

Para acceder a la universidad en Perú, la Ley Universitaria establece como requisito obligatorio que todas las instituciones educativas cuenten con un proceso de selección de estudiantes. Los exámenes de admisión, que son la principal modalidad, son fijados autónomamente por cada universidad y sus niveles de dificultad difieren de acuerdo a la institución. Los de universidades públicas cuentan con procesos más competitivos, ya que 1 de cada 6 postulantes logra ingresar, frente a 1.5 de cada 2 en el caso de las privadas (SUNEDU, 2021).

Estos datos se condicen con la situación de los entrevistados. De los trece entrevistados de universidades públicas, solo dos mujeres ingresaron la primera vez que postularon, frente a los once que lo hicieron luego de un par de intentos. En contraste, tres de los siete entrevistados que fueron a universidades privadas lograron entrar la primera vez que postularon, otros dos ingresaron de forma directa a través de convenios que tenían sus colegios con sus universidades y los dos restantes tuvieron que postular más de una vez.

Si bien existen diferencias notables en la posibilidad de ingresar a una universidad pública y una privada en Perú, para todos los entrevistados la búsqueda por el ingreso fue un momento significativo por el nivel de dificultad que supuso. Durante esa etapa, la mayoría pasó por una

academia preuniversitaria, las cuales son instituciones privadas independientes o anexas a las universidades en las que preparan a los estudiantes para dar el examen de admisión. Las academias se encuentran bastante extendidas en Perú y tienen costos que pueden variar entre 200 USD a 800 USD por un periodo de tres a cuatro meses (RPP Noticias, 2020).

Es interesante observar que, a pesar de los costos asociados, para los entrevistados y sus familias la academia fue una instancia necesaria. En todos los casos se indicó que las familias hicieron un esfuerzo por mantener económicamente su preparación sin ningún tipo de objeción. Al contrario, se manifestó que el paso por la academia era algo que los padres y madres habían considerado desde siempre, por lo que, llegado el momento, no se presentaron reparos para la inversión.

En las entrevistas se indicó que su preparación en la academia fue fundamental para lograr el ingreso a la universidad. En general, todos los entrevistados sintieron mucha frustración durante esta etapa porque sentían que no tenían las habilidades y/o conocimientos requeridos para ingresar a la universidad. El argumento principal para sostener esta afirmación era la baja calidad de los colegios de los que egresaron. De acuerdo a las entrevistas, su formación escolar no les dio las herramientas necesarias para afrontar la postulación a la universidad. Independientemente de haber egresado de un colegio privado o público, se relató lo “chocante” o frustrante que fue entrar a la academia “cuando empecé la academia fue así como una cachetada porque todo era nuevo” (Entrevista a Cecilia).

Esta situación se presentaba incluso en las entrevistas en las que señalaron haber tenido un buen desempeño académico en el colegio. En la mayoría de los casos, argüían que más allá del nivel de esfuerzo individual, sus colegios no tenían buen nivel o no brindaban una educación de calidad. Julia señaló que cuando entró a la academia no entendía acerca de los contenidos que le enseñaban y tuvo que buscar a un profesor particular, fuera de la academia, que la ayude a reforzar algunos temas.

Había cursos que sentía que no los había llevado tan bien en el colegio, y cuando entré a la academia sí volé total, no entendía muchas cosas y era frustrante (...) hay un choque, sobre todo cuando no te han dado un buen nivel en el colegio y tú crees que sí sabes esas cosas. (Entrevista a Julia).

La distancia entre lo que les enseñaron en el colegio y lo que se requería para entrar a la universidad se manifestaba en no conocer sobre algunos contenidos que eran relevantes para la postulación u observar que en algunos cursos en los que previamente sobresalían, como matemáticas, en la academia no les iba bien o les costaba mucho más. Como señala Fernando, si bien en el colegio le era sencillo aprobar los cursos, en la academia se dio cuenta que le faltaban elementos para poder ingresar a la universidad. Asimismo, conoció a personas que venían preparándose por años y todo ello le generó miedo por la posibilidad de no lograr entrar nunca a la universidad.

Para mí era muy sencillo todo lo que nos enseñaban en el colegio nacional, a lo que te enseñaban en esta academia. A mí me faltaban muchas cosas. Yo les decía [a sus papás] es demasiado como para lo que me han enseñado en el colegio, me falta mucho, y era mi primer año. Los demás ya tenían tres años o cuatro años preparándose. Dije, no veo estando tres o cuatro años en la academia, y bueno ocurrió mi miedo. (Entrevista a Fernando).

Para algunos de los entrevistados que fueron a colegios públicos el problema de la calidad residía en el carácter estatal. De hecho, Pedro, que pasó por un colegio privado y otro público, consideraba que el estatal era menos exigente que el privado. En general, su experiencia en el público fue un poco frustrante, ya que era uno de los mejores estudiantes, pero sentía que no se esforzaba lo suficiente y que no aprendía nada más allá de lo que ya sabía. A comparación de su colegio privado, donde sintió algo más de exigencia, en el público percibía que “se la llevaba fácil” sin mucho esfuerzo “Sí considero que la privada tiene un mayor nivel de exigencia en educación,

en casi todo aspecto, en todas las materias, o al menos en las que yo considero más importantes” (Entrevista a Pedro).

Sin embargo, los informantes que fueron a colegios privados también consideraban que sus centros educativos eran de baja calidad. No sólo se encuentra el caso de Jorge el cual señaló que el dueño de su colegio manejaba la institución como si fuese su “chacra”, sino también el de Andrea que, al mudarse con su mamá y hermanos a una zona recientemente urbanizada, fue inscrita en un colegio privado para que termine la secundaria. De acuerdo a su relato, la matricularon en “esos colegios típicos que abren un edificio y son cualquier cosa. Entonces ahí terminé mi secundaria en un colegio particular entre comillas, pero la verdad que la educación era súper básica”. Tanto Andrea como Jorge hacen referencia a un grupo de colegios privados que son denominados de “bajo costo”, los cuales cuentan con mensualidades alrededor de los 150 soles mensuales (40 USD) y que se expandieron en las zonas urbanas del país -principalmente en Lima- de manera estrepitosa durante los últimos veinte años (Balarin et al., 2018).

Esta diferencia entre los colegios privados también fue señalada por Melisa, la cual estuvo en un colegio y universidad privada. Cuando pasa a secundaria, su familia la inscribe en un colegio privado cercano al distrito donde estaban residiendo. Melisa encontró muchas diferencias culturales con sus compañeros de colegio y sentía que las proyecciones de vida -como el ir a la universidad o ser profesional- no eran iguales.

hoy por hoy digo «bueno, también el tipo de colegio, bueno el entorno en el que yo estaba». (...) Era un colegio privado, pero o sea el contexto cultural, hay que decirlo, para mí el contexto cultural del chico que estudió en el Privado Católico no es el del que estudio en un colegio así chiquito, al norte. (Entrevista a Melisa).

Los colegios privados también tienen sus matices en términos de entornos de enseñanza y ello se hizo muy evidente para Melisa cuando egresó del colegio. La diferencia entre los colegios no se encontraba abocada necesariamente al tipo de gestión de la institución, sino más bien a los “contextos culturales” de los que provienen sus estudiantes. De alguna manera, al señalar al *Privado Católico* -un colegio ubicado en el distrito de Miraflores al que acceden personas de clase media alta-, Melisa da cuenta de los procesos de segregación escolar que existen en el Perú (Murillo y Carrillo, 2020), los cuales se visibilizan en los circuitos escolares diferenciados por nivel socioeconómico.

En general, durante el momento de la transición los entrevistados señalaron percatarse de que p. ej., algunos de sus compañeros en la academia tenían bases más sólidas en términos de contenidos o en relación al tipo de colegio del que habían egresado, como señaló Melisa. En ese sentido, este periodo fue un momento de “comparación” en el cual se les hizo evidente su posicionamiento respecto a otros entornos sociales e institucionales.

En esta línea, lo señalado en las entrevistas sobre una escolaridad que no les brindó capacidades suficientes para afrontar la universidad, es encontrado también en otras investigaciones de la región (Canales y De Los Ríos, 2009; Guerrero-Valenzuela et al., 2022), las cuales señalan que los problemas académicos que enfrentan los jóvenes EPG de sectores vulnerables son en parte consecuencia de una enseñanza secundaria deficiente. Como señala Andrea enfáticamente, ella no ingresó a su universidad gracias a su educación escolar previa, sino por la oportunidad de nivelación que encontró en la academia “a mí lo que me hizo ingresar a Pública fue la academia. Yo creo que si no hubiera pasado por la academia no hubiera ingresado jamás”.

En casos como el de Andrea, donde los entrevistados indican haber sido buenos estudiantes durante su etapa escolar, es cuando se evidencia la “deficiencia” del sistema. A pesar de su condición de “buen estudiante” en la escuela, la academia fue muy retardadora y difícil de afrontar en

términos académicos y, a su vez, necesaria para poder ingresar a la universidad. Esto se acentúa en los testimonios en los que señalan que en la academia se comparaban con estudiantes de otros entornos sociales y educativos. Dicha comparación era la que finalmente los hacía sentir en una posición de mayor desventaja o asimilar que tenían que reforzar muchos conocimientos y depositar mucho tiempo y energía para nivelarse. En ese sentido, los testimonios visibilizan una frustración bastante acentuada, ya que la situación en la que se encontraban al momento de enfrentarse a la academia, y posteriormente el examen, les generaba mucha inseguridad respecto a sus capacidades “[la academia] me hacía sentir mal, porque no podía estar rápidamente igual a ellos [otros estudiantes]” (Entrevista a Fernando).

A pesar de reconocer que estas deficiencias se encontraban más relacionadas a la forma como estaba configurada su educación básica, la sensación de “no dar la talla” acompañó a los entrevistados en el proceso de transición. Como señala Guzmán Gómez (2012) para el caso de los jóvenes que no logran ingresar a la Universidad Nacional Autónoma de México, la respuesta más frecuente a la frustración de no ingresar a la universidad es la autoculpabilización, es decir, “atribuyen los resultados de manera individual a su falta de esfuerzo y dedicación” (p.159). No obstante, al encontrarnos ante un grupo de jóvenes que finalmente logra ingresar, la frustración, en retrospectiva, forma parte de un cuestionamiento sobre el sistema escolar o a la pregunta sobre por qué aun siendo buenos estudiantes en el colegio el ingreso a la universidad fue tan dificultoso.

LA POSIBILIDAD LATENTE DE NO INGRESAR

En la etapa de transición las dudas sobre el proceso de postulación, sobre la elección de la carrera y de la universidad eran muy frecuentes. En general, para los entrevistados se develaban ausencias en la comprensión de lo que estaban haciendo, no sólo en relación con la decisión, sino también con el entendimiento de los procesos administrativos y la cultura universitaria.

Uno de los momentos en donde se manifiesta de forma más clara este desconocimiento es durante el primer examen de admisión. Como señala Carolina, cuando fue a darlo el ambiente le resultó bastante ajeno. Ella no había dimensionado que el campus de la universidad a la que postulaba fuera tan grande, ya que no tuvo la oportunidad de visitarlo antes. A pesar de haber pasado por la academia, su primer examen lo vivió con mucho nerviosismo, con una sensación de que le faltaba mucho por aprender e incluso con inseguridad sobre dónde marcar las respuestas. Este desconocimiento le jugó en contra en su primera postulación por lo que no logró ingresar.

Quando di mi primer examen fue bastante chocante porque yo sentí que me faltaba bastante, además que me ponía muy nerviosa por el tema que no sabía bien cómo era el examen, no sabía que tenía que marcar, a dónde tenía que ir, la misma ciudadela me daba, así como un poco de «¿dónde estoy?», porque me perdía. (Entrevista a Carolina).

La experiencia de Carolina se repite en otros casos. Ramón señala que cuando postuló no tenía claridad del número y tipo de exámenes que le solicitaban, tampoco sabía qué elementos estaba autorizado a utilizar durante la evaluación. En ese sentido, recuerda la experiencia del examen como un momento “horrible” que le generó un “ataque de pánico” días previos. A comparación con el conocimiento a la mano que pueden tener otros jóvenes con padres y madres universitarios, los entrevistados se enfrentaron a este momento con la poca información disponible que tenían. La presión que sintieron los entrevistados fue bastante fuerte y muchas veces se manifestaba en malestares físicos como el ataque de ansiedad de Ramón o, como relata Gabriela, en los temblores en el cuerpo cuando dio el examen “bueno, di el examen y me temblaba todo. Tenía miedo, tenía miedo de verdad porque era algo nuevo de verdad pues. Y no sabía si iba a ingresar o no”. En

palabras de Gabriela, gran parte del temor que sintió al dar el examen de admisión fue que la situación era totalmente desconocida y encontrarse ante la posibilidad latente de no ingresar.

El vínculo entre falta de conocimiento y miedo a no ingresar es bastante claro en el caso de los entrevistados. Independientemente de si fueron a una universidad pública o privada, narraron el proceso de admisión como un momento “tétrico” por la falta del conocimiento y por el devenir del futuro resultado. Si bien este nerviosismo con el examen atraviesa muchas experiencias de postulación, más allá de si son o no EPG, para el grupo de jóvenes estudiados el temor o estrés se encontraba relacionado no sólo al nivel de dificultad y la exigencia que supone dar estos exámenes, sino también, y principalmente, porque se juegan elementos relacionados a su condición social y personal. Es decir, se encontraba muy relacionado a la responsabilidad o necesidad de ingresar. “Sí, en realidad gran parte de mi preparación la pasé súper estresada: dormía mal, tenía parálisis de sueño. Sabía que tenía la responsabilidad de ingresar” (Entrevista a Julia)

El peso del “ingreso” a la universidad recae de forma diferente de acuerdo al sector en el que se encuentren los aspirantes. Para los sectores sociales más privilegiados el paso a la universidad se experimenta con mayor ligereza y no constituye un momento tan importante en su trayectoria. Ello, en parte, por las innumerables posibilidades que tienen de postular o de cambiar de opción universitaria (Reátegui et al., 2022). En los casos estudiados, en contraste, el examen de admisión puede llegar a modificar radicalmente sus trayectorias educativas y profesionales e incluso en algunos casos se constituyó como un impedimento para cumplir con sus expectativas. Es decir, significó una modificación de sus aspiraciones y elecciones en términos de carrera y universidad. El caso de Pedro lo ilustra bien. Luego de un tiempo de prepararse para la carrera de economía, Pedro descubre la especialidad de ingeniería ambiental y a la universidad *Pública 2*, una universidad estatal que se especializa en temas relacionados al medio ambiente, por lo que decide postular ahí. Una vez tomada la decisión, el deseo de Pedro por estudiar en *Pública 2* era muy alto. No obstante, luego de prepararse algunos años e intentar ingresar sin éxito, su mamá le recomienda que busque otra universidad porque había pasado mucho tiempo. Es así que Pedro postula a la *Pública 3* e ingresa. Dado que tenía el ingreso empieza a estudiar en esa universidad, sin embargo, como señaló, “a mí no me gustaba esa universidad, y hasta ahora no me gusta [¿por qué no te gusta?] Lo comparaba. Yo quería ingresar a *Pública 2*, a mí me gustaba mucho. Entonces, yo me traté de esforzar para ir a la *Pública 2*.” Como señala, cuando ingresó a la *Pública 3* se sintió muy “bajoneado” porque no era la universidad a la que realmente quería ir. Sin embargo, al haber pasado algunos años postulando a la *Pública 2* —y la inversión económica que eso requiere para una familia con bajos recursos— y tras el consejo de su mamá, decidió que la mejor opción eran aprovechar su ingreso a la *Pública 3* y estudiar ahí.

La estudiante Samantha cuenta que cuando entró a la adolescencia gana el juicio de alimentos contra su papá. La pensión de alimentos en Perú se otorga hasta los 18 años, salvo que se acredite que el hijo necesite seguir recibiendo dinero, p. ej., si es universitario. Por este motivo, para ella ingresar a la universidad era necesario debido a que podía exigir una prórroga para que su padre le siga dando dinero mensual. Esta situación le generó mucha presión por ingresar rápido a la universidad, pero, a pesar del esfuerzo no lograba sacarse un puntaje alto —más adelante fue diagnosticada con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Durante esta etapa, según sus palabras, sufrió de depresión y ansiedad.

Quando salí del colegio me metí a la misma academia que una amiga para postular a una universidad nacional, y definitivamente no podía, en los simulacros nunca sacaba un puntaje alto como para ingresar, sacaba ahí, o sea, me esforzaba, realmente me esforzaba, pero no podía, porque es terrible ¿no?; la enseñanza en una academia y encima tenía la presión de mi papá (Entrevista a Samantha).

El caso de Samantha muestra cómo para algunos de los entrevistados entrar a la universidad se constituye como algo imperativo y, por ello, los sentimientos de angustia, frustración y miedo al fracaso emergen de forma clara y se manifiestan también en malestares físicos. Estos sentimientos tienen un correlato claro con las condiciones sociales y educativas en las que se ubican los jóvenes y, como se verá en el siguiente apartado, el peso que significa el ingresar a la universidad para sus entornos familiares.

EL ORGULLO Y EL SOPORTE FAMILIAR

Durante las entrevistas era claro que ingresar a la universidad y ser profesionales se constituyó como un proyecto familiar. A pesar de que sus padres no contaban con estudios superiores, su rol fue esencial para que los entrevistados naturalicen la opción de ir a la universidad en sus perspectivas postsecundarias. El denominador común de esta aspiración era que sus hijos puedan salir de la situación socioeconómica en la que se encontraban. La idea de que se distingan de la situación familiar era recurrente y se manifestaba de forma explícita.

La mayoría señaló que sus papás les decían que a ellos les hubiera gustado ir a la universidad y tener la oportunidad que ellos tenían “era como ver sueños postergados. Mi papá era una persona muy inteligente que no pudo acceder a la educación por el tema económico” (Entrevista a Andrea). Las historias de truncamiento de esa aspiración por necesidades económicas, apoyo en labores de cuidado familiar o embarazos tempranos eran recurrentes y se transmitían de forma continua. Al respecto, una de las entrevistadas señaló que su mamá “se estaba preparando para enfermería. Pero por la falta de apoyo económico y de la familia ella no logró concretarlo” (Entrevista a Beatriz). De alguna forma, estos relatos denotaban una transmisión intergeneracional de la experiencia (Di Leo y González, 2019), a través de la cual la historia sobre el “impedimento” que implicó para ellos no ir a la universidad podría posibilitar un cambio en la trayectoria de sus hijos e hijas.

Algunos padres buscaron asesorarse para orientar a los entrevistados en el proceso de postulación. Las historias en las que les llevaban folletos de universidades o exámenes de preparación o consultaban con amigos y/o familiares sobre las opciones eran parte de los relatos. Asimismo, y como se indicó antes, en la mayoría de casos las familias invirtieron en inscribir a sus hijos en academias preuniversitarias para que se preparen para el examen de admisión. A pesar de que la situación económica familiar no era próspera, en casi ningún caso se señaló que los padres y madres hayan mostrado reticencias para asumir los costos del estudio en estas instituciones, por el contrario, la inscripción en la academia fue un proceso bastante directo y justificado por parte de sus familias y fue ratificado por los entrevistados.

En la mayoría de los relatos la figura materna emergió como un sostén importante para los momentos de angustia y ante la posibilidad de desistir en el objetivo de ir a la universidad. Incluso en el momento del “fracaso”, al no lograr entrar a la universidad, en los relatos aparece la presencia de sus madres -y en algunos casos los padres- como contenedoras de estos sucesos retadores de sobrellevar. Como dijo Sebastián, cuando no logró ingresar a la universidad la primera vez que postuló la reacción de su madre fue de apoyo y fomento a que siga estudiando.

Esto también se percibe cuando se narra el momento del ingreso a la universidad. De acuerdo a las entrevistas, ingresar significó una ocasión de orgullo y felicidad para sus familias. Como señala Jorge, cuando sus papás se enteraron de la noticia se emocionaron hasta las lágrimas y le aplicaron el “ritual” de cortarle el pelo. “Sí, bueno. Estuvimos acá, mi papá recibió la noticia, los dos se pusieron a llorar, los dos me cortaron el pelo”. De alguna manera, al provenir de contextos en los

cuales pocos o ningún miembro de la familia ha ido a la universidad, los entrevistados son el motivo de orgullo familiar.

En general, para los entrevistados el ingreso a la universidad fue una experiencia muy significativa por su peso familiar y se condice con el apoyo que recibieron al inscribirlos en una academia preuniversitaria. Así, los entrevistados reiteraban tener mucha consciencia del esfuerzo y sacrificio familiar que supuso mantener el periodo de suspensión entre el colegio y la universidad, no sólo al hacerse cargo del pago de una academia y el examen de admisión -en las universidades estatales el examen también tiene un costo-, sino también de postergar la educación de algún otro miembro de la familia. Como se muestra en el caso de la hermana mayor de Cecilia, que, al no lograr ingresar a la universidad luego de un par de años de preparación en la academia, tuvo que dejar la academia y empezar a trabajar para que Cecilia pueda prepararse.

A contramano, si bien el proyecto familiar puede ser un poderoso apoyo durante la transición, también puede traducirse en un peso u obligación. La angustia de los entrevistados se encontraba acompañada de la incertidumbre sobre el desenlace de su apuesta educativa y sus posibilidades de ingresar a la universidad. Al respecto, Gabriela señaló que cuando ella dio el examen de admisión se puso a llorar porque no sabía si iba a ingresar. Para ella, un motivo de angustia era saber que si no ingresaba a la universidad iba a generar que sus papás pierdan plata.

Yo sí lloré porque para la matrícula y el examen, bueno no sé cuánto se pagaba en ese tiempo, pero era plata para nosotros. Y yo lloré porque decía «Mamá si yo no ingreso les voy a hacer perder esa plata». (Entrevista a Gabriela).

Ser los únicos universitarios con la posibilidad de ser profesionales puede ser el motivo de orgullo familiar pero también convertirse en una carga para ellos. Como señala Pedro el no haber egresado aún de la universidad constituía una situación angustiada, ya que el ser profesional era casi una obligación familiar y el ejemplo para los demás miembros de su familia.

“he sido el ejemplo de mis primos, de mi hermana, de mi tío que, si bien es mayor que yo, decidió estudiar después de que yo empecé. De alguna manera siento esa presión, esa carga de que soy el ejemplo de ellos y tengo que terminar mi carrera para que ellos también la culminen y vean que sí se puede. Por eso siento que estoy en la obligación de lograrlo, de hacerlo y quitarme esa carga, quitarme esa mochila que de verdad pesa mucho para continuar haciendo lo que hago y lo que me gusta hacer.” (Entrevista a Pedro)

A pesar de que el proyecto familiar pueda aunar al sentimiento de angustia, el rol que tienen las familias es fundamental. Ello, principalmente, porque al provenir de un ambiente en el que nadie fue a la universidad el hecho de que los entrevistados no vayan podría ser aceptado como algo normal o natural dentro de su ambiente familiar y social. No obstante, en estos casos estamos frente a familias que movilizan no sólo recursos económicos en este proceso, sino también recursos afectivos que permiten reforzar el hecho de que sus hijos ocupen una posición diferente. Así, el ingreso a la universidad es sobre todo un motivo de orgullo y, ello, resulta fundamental para traspasar los momentos angustia y frustración.

REFLEXIONES FINALES

Para el sector de jóvenes estudiados, la transición a la universidad parece ser un momento de toma de consciencia de la posición de desventaja en la que se encuentran, mediada por una formación escolar deficiente, una oferta universitaria limitada y la falta de orientación familiar. Durante este proceso, los entrevistados atravesaron distintos desafíos que les dificultaba no sólo elegir una carrera y una universidad, sino también, sobrellevar emocionalmente el periodo de transición (Reátegui, 2023).

Al no provenir de entornos cercanos a la universidad o con mayores privilegios, el proceso de transición se experimenta como una carrera cuesta arriba donde el ingresar a la universidad se constituye como algo excepcional. De alguna manera, las pruebas que exige el sistema educativo, sobre todo en el caso de las universidades públicas, refuerzan esta idea y colocan a los jóvenes de estos sectores en una posición vulnerable, donde la posibilidad de no ingresar se manifiesta de forma patente. La inversión que se realiza durante el proceso de preparación y postulación a la universidad resulta bastante alta en términos económicos y emocionales, y su retorno no es del todo claro.

Durante este periodo, además, se expresa de forma clara la distancia que existe entre su formación escolar y los requisitos que se les exige para ingresar a la universidad. La sensación de “no dar la talla” o de estar “atrasados” debido a la falta de contenidos académicos -incluso siendo buenos estudiantes en su etapa escolar- genera un gran sentimiento de frustración. Frustración que se cimienta, principalmente, en la idea de que el esfuerzo que realizaron en el colegio y la academia no son suficientes para superar la desventaja social y educativa de origen.

Dado el contexto en el que se encuentran, para los jóvenes EPG de sectores populares el no lograr ir a la universidad podría ser percibido como una cuestión “normal” o “natural” dentro de su entorno familiar y social; pero destinada a reproducir las condiciones de vida de sus familias. Una condición que en sus entornos es reforzada negativamente como algo que no deberían continuar. En ese sentido, el peso de la transición, no sólo reside en la contingencia del resultado, sino también en la posibilidad de que se cimiente una condición de desventaja a futuro. Es decir, constituye un periodo crítico por las incertidumbres y expectativas depositadas en ella, pero también, por el carácter condicionante de la trayectoria a largo plazo (Saraví, 2009, p.28).

El miedo al fracaso, o la posibilidad latente de no ingresar a la universidad, muestra cómo este periodo transicional se instala en las trayectorias de estos jóvenes como un momento de pérdida de control sobre su devenir (De Miguel Calvo, 2011). Contrariamente, el orgullo familiar y personal que se erige con el ingreso a la universidad refleja la superación de una prueba retadora que, por distintos motivos, no pudo ser atravesada por sus padres y madres. Para las familias de estos jóvenes, ese paso, aunque inicial, es un motivo de orgullo ya que refleja una oportunidad que ellos no tuvieron.

En ese sentido, si bien las trayectorias de estos jóvenes pueden ser interpretadas como una excepción, o su ingreso a la universidad como una situación que se produjo “a pesar de” su origen familiar, las familias adquieren un rol esencial en su incorporación, no sólo al otorgar recursos sino también al hacer que los estudios universitarios y la profesionalización sean parte de un proyecto familiar. Por este motivo, cabría preguntarse si en estos casos -y a pesar de las dificultades en términos de orientación que conlleva- la familia, y más claramente las madres, se constituyen como un capital esencial para su incorporación a la universidad. Un capital que no se encuentra dado por la red de relaciones y contactos que otorgan (Gofen, 2009), sino más bien por el conjunto de medios, valores y afectos asociados al ir a la universidad y ser profesional que influye fuertemente en sus trayectorias (Reay, 2005, 2018).

NOTAS

1 Se utilizará el pronombre masculino en referencia a mujeres y hombres. Se considera necesario tener claras las distinciones de género, pero se ha optado por ello por economía de palabras y fluidez de lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo K., y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. Tomo I y Tomo II. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Balarin, M., Alcázar, L., Glave, C., y Rodríguez, M.F. (2017). Transiciones inciertas: Una mirada a los jóvenes de contextos urbanos vulnerables de Lima. *Documentos de Investigación*, 84. Lima: GRADE
- Balarin, M., Kitmang, J., Ñopo, H., y Rodríguez, M.F. (2018). Mercado privado, consecuencias públicas: los servicios educativos de provisión privada en el Perú. *Documentos de investigación*, 89. Lima: GRADE.
- Benavides, M., y Etesse, M. (2012). Movilidad educativa intergeneracional, educación superior y movilidad social en el Perú: evidencias recientes a partir de la encuesta de hogares. En Cuenca, R. (ed.). *Educación Superior Movilidad Social e Identidad*. Lima: IEP.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bryan E. y Simmons, L.A. (2009). Family involvement: Impacts on post-secondary educational success for first-generation Appalachian college students. *Journal of College Student Development*, 50(4), pp. 391-406.
- Canales, A., y De los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes universitarios vulnerables. *Revista Calidad en la Educación*, (30), pp. 50-83. DOI: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n30.173>
- Casal, J., García, M., Merino, R., y Quesada, M. (2006). Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. *Trayectorias*, 8(22), pp. 9-20.
- Chavez, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades: Una antropología de la juventud urbana*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Espacio Editorial. Versión tesis doctoral.
- Choy, S. (2001). *Students Whose Parents Did Not Go to College: Postsecondary Access, Persistence, and Attainment*. Washington D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Cuenca, R. (22 de marzo de 2015). Universitarios de primera generación: Retos de la expansión universitaria [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://ricardocuenca.lamula.pe/2015/03/22/universitarios-de-primera-generacion/palimpsesto/>
- Cuenca, R., Carrillo, S., De los Ríos, C., Reátegui, L. y G, Ortiz. (2017). La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú. Documento de Trabajo N° 237. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Cuenca, R., y Reátegui, L. (2016). La incumplida promesa universitaria en el Perú. Documento de Trabajo N° 230. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- De Miguel Calvo, E. (2011). Emociones y desigualdades sociales. El caso del miedo. *IX Premio de Ensayo Breve en Ciencias Sociales "Fermín Caballero"*. Asociación Castellano-Manchega de Sociología, pp. 49-75.
- Di Leo, P., y Gonzalez, M. A. (2019). Narrativas biográficas de inmigrantes: construcción y transmisión intergeneracional de experiencias escolares. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 45, e203928.
- Estadística de la calidad educativa (2022). Estadística de la Calidad Educativa. Indicadores nivel educativo alcanzado. Lima: Ministerio de Educación.
- Flanagan-Bórquez, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, 46(183), pp. 87-104.
- Flanagan-Bórquez, A., Rojas-Murphy, A., Guzmán-Valenzuela, C., y Varas-Aguilea, P. (2023). Análisis crítico del estado de la investigación sobre estudiantes de primera generación en Latinoamérica.

- RMIE, 28(97), pp. 363-390
- Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta Argentina. Entre la herencia y el mérito*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Gofen, A. (2009). Family Capital: How first-generation higher education students break the intergenerational cycle. *Family Relations*, 58(1), pp. 104-120.
- Grompone, A., Reátegui, L. y Rentería, M. (2018). Acumulación de desventajas: El tránsito de los jóvenes rurales a la educación superior. En Fort, Varese, De los Ríos (eds.) *Sepia XVII. Perú: El problema agrario en debate*. (pp. 431-465). Lima: Sepia.
- Guerrero, G. (2013). ¿Cómo afectan los factores individuales y escolares la decisión de los jóvenes de postular a la educación superior? Un estudio longitudinal en Lima, Perú. *Documentos de investigación*, 69. Lima: GRADE.
- Guerrero, G., y Rojas, V. (2019). Young women and higher education in Peru: How does gender shape their educational trajectories? *Gender and Education*, 32(8), pp. 1090-1108.
- Guerrero-Valenzuela, M., Rivero-González, G., Salvo-Contreras, A., Varas-Aguilera, P., Vera-Ponce, D. y Flanagan-Bórquez, A. (2022). Estudio exploratorio sobre las experiencias de estudiantes universitarios de primera generación. Análisis crítico del estado de la investigación sobre estudiantes de primera generación en Latinoamérica y su valoración de Programas de Acción Afirmativa. *Praxis Educativa*, 26(2), pp. 1-26.
- Guzmán Gómez, C. (2012). Quedar afuera: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 6(12), pp. 131-164.
- Hochschild, A. (2012). *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*. UC Press.
- Le Breton, D. (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos. Emociones y Sociedad*, 4(10), pp. 69-79
- Linne, J. (2018). El Deseo de Ser Primera Generación Universitaria. Ingreso y Graduación en Jóvenes de Sectores Populares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), pp. 129-147.
- Mora Salas, M. y De Oliveira, O. (2014). Los caminos de la vida: acumulación, reproducción o superación de las desventajas sociales en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 59(220), pp. 81-116.
- Murillo, J. y Carrillo, S. (2020). Segregación escolar por nivel socioeconómico en educación secundaria en Perú y sus regiones. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(2), pp. 7-32.
- Nobile, M. (2016). Los egresados de las Escuelas de Reingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de reinserción educativa. *Espacios en Blanco*, 1(26), pp. 187-210.
- Núñez, P. y Fuentes, S. (2022). *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Reátegui, L., (2023). La transición a la universidad de las y los jóvenes que son primera generación de estudiantes universitarios en Lima-Perú. Tesis para optar el título de magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO, Argentina.
- Reátegui, L., Grompone, A., y Rentería, M. (2022). *¿De qué colegio eres? La reproducción de la clase alta en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos
- Reay, D. (2005). Beyond Consciousness? The Psychic Landscape of Social Class. *Sociology*, 39(5), 911-927.
- Reay, D. (2018). Working class educational transitions to university: The limits of success. *European Journal of Education*, 43(4), pp. 528-540. DOI: 10.1111/ejed.12298
- Rodríguez Rocha, E. (2014). El rol de las elecciones educativas en la transición a la Educación Media Superior en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Población*, 8(15), pp. 119-144.
- Rojas, V., Guerrero, G., y Vargas, J. (2017). *El género y las trayectorias hacia la adultez en el Perú: educación, trabajo*

- y maternidad/paternidad. Documento de trabajo.* Lima: GRADE
- RPP Noticias. (07 de febrero de 2020). ¿Cómo funcionan las academias preuniversitarias? [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=Kf0D1jSkM0w>
- Sánchez, A., y Singh, A. (2018). Accessing higher education in developing countries: Panel data analysis from India, Peru, and Vietnam. *World Development*, 109, pp. 261-278.
- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México DF: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Saraví, G. (2016). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México DF: FLACSO.
- SUNEDU (2021). *III Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. Lima: Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria - SUNEDU.
- Urrutia, A., y Trivelli, C. (2018). *Geografías de la resiliencia: La configuración de las aspiraciones de los jóvenes peruanos rurales. Documento de Trabajo, 243*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Villegas, M. (2016). Jóvenes rurales y transiciones post secundarias: expectativas y estrategias para el acceso a la educación superior. *Revista Peruana de Investigación Educativa*. 8(8), pp. 41-70.

Nivel de preparación de profesores de Educación Física frente a la violencia escolar: un estudio en la formación inicial docente

Level of preparation of Physical Education teachers in the face of school violence: a study in initial teacher training

Franklin Castillo-Retamal
Universidad Católica del Maule, Chile
fcastillo@ucm.cl

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-408>

Michelle Madrid-Cáceres
Universidad Católica del Maule, Chile
michelle.madrid@alu.ucm.cl

Bryan Pérez-Pino
Universidad Católica del Maule, Chile
bryan.perez@alu.ucm.cl

Thomas Galaz-Ramírez
Universidad Católica del Maule, Chile
thomas.ramirez@alu.ucm.cl

Rodrigo López-Trejos
Universidad Católica del Maule, Chile
rodrigo.lopez.01@alu.ucm.cl

César Faúndez-Casanova
Universidad Católica del Maule, Chile
cfaundez@ucm.cl

Recibido: 7 de febrero de 2024

Aceptado: 9 de marzo de 2024

RESUMEN:

El objetivo de esta investigación fue analizar el nivel de preparación de profesores de Educación Física en formación de una universidad del centro sur de Chile frente a la violencia escolar. Este estudio responde a la metodología cuantitativa, no experimental, transversal y exploratoria, donde se recopilaban datos para conocer la impresión de los futuros docentes mediante un cuestionario online a través de la herramienta Google Forms. Los participantes fueron 70 estudiantes de quinto año de Pedagogía en Educación Física que cursaban su práctica profesional. Los resultados más relevantes muestran que un 57,1%, correspondiente a 39 encuestados, no recibió orientaciones, talleres y/o recursos relacionados con la violencia escolar durante su formación docente. Se concluye que es fundamental que el itinerario formativo tenga presente el concepto de violencia escolar para la formación inicial de profesores.

PALABRAS CLAVE: violencia, convivencia, formación, educación, estudiantes, docentes.

ABSTRACT:

The objective of this research was to know the preparation of physical education teachers in the face of school violence. This study responds to the quantitative, non-experimental, transversal and exploratory methodology, through which data were collected to know the impression of future teachers by means of an online questionnaire through the Google Forms tool. The participants were 70 fifth-year Physical Education Pedagogy students in their professional practicum. The most relevant results emphasize that 57.1% corresponding to 39 of the total respondents, did not receive guidance, workshops and/or resources related to school violence during their teacher training. It is concluded that it is essential that the training itinerary takes into account the concept of school violence for initial teacher training.

KEYWORDS: violence, coexistence, training, education, students, teachers.

INTRODUCCIÓN

El colegio y la familia son fundamentales en la formación y educación de niños y adolescentes, pues allí se construye un sustento para vivir en armonía con los demás. En estos escenarios hay normas mínimas para convivir, respetar, tolerar y garantizar aprendizajes sociales que precisan conductas prosociales de los seres humanos (Gallego & Agudelo, 2020).

Existen problemáticas en los establecimientos educacionales que hacen la tarea educativa cada vez más compleja en la que el docente de Educación Física (EF) se desempeña en un contexto que no le concede el valor que necesita a los aspectos más sustanciales de la formación pedagógica (Mujica, 2019). Al abordar esta problemática bajo la denominación Violencia Escolar (VE), se busca centrar la atención en las manifestaciones específicas de violencia que ocurren en el contexto educativo, así como en las causas y consecuencias particulares de esta violencia en el ámbito escolar, de tal forma de permitir una aproximación más específica y focalizada al problema.

Una de las estrategias que se han seguido para conocer hasta qué punto esta formación está siendo adecuada, es recabar la opinión de los futuros maestros y profesores al final de su proceso de formación inicial. Según Álvarez, Rodríguez, González y Núñez (2010), estos estudios se han focalizado en los tipos de violencia en el territorio escolar evidenciando vacíos en el conocimiento de este fenómeno por parte de los profesores en formación y, al mismo tiempo, han mostrado poca autoconfianza en la capacidad de llevar a cabo de buena manera el abordaje de estos tipos de violencia y una demanda, por su parte, de mayor profundización en estos temas (Álvarez, Rodríguez, González & Núñez, 2010).

En líneas generales, los docentes y estudiantes de pedagogía indican que la formación inicial del profesorado no es suficiente respecto a la gestión de la diversidad y de los conflictos y, además, la formación recibida es distinguida como sexista, inadecuada y alejada de herramientas prácticas (Gómez, 2015; Monge & Gómez, 2020).

Un concepto más general, basado en herramientas como la corporalidad, el movimiento y el juego en la EF, ayuda a utilizar sus actividades movilizadoras y motivadoras como estrategia para adaptar sus propuestas curriculares a las necesidades que el siglo XXI demanda del sistema escolar (Guío, 2022).

Lo anteriormente mencionado indica la importancia de dotar al docente de conocimientos y habilidades que le permitan abordar el fenómeno de la VE, ya que se trata no sólo de interponerse o de dar una respuesta próxima desde la escuela, sino de ayudar a prevenir o reducir su manifestación (Barrios, 2008; Cortés & Mujica, 2020).

La formación docente se debe comprender como un desarrollo profesional que mejora y dinamiza los procesos de aprendizaje. Son precisas las investigaciones que propongan la formación docente para gestionar la violencia dentro de las aulas, pese a ser un hecho que no es reciente, sino que forman parte de la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de fortalecer una convivencia alejada de los conflictos, la violencia y otros problemas sociales. Andino (2018) sostiene que mejorar la gestión de la violencia y los conflictos dentro del aula de clase es parte del perfil profesional que requieren los docentes. La capacitación es parte del desarrollo profesional de los mismos puesto que permite mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al hablar de formación docente, se está haciendo referencia a la inserción de este tema en el plan curricular de las carreras de educación. Abordar la VE, como se ha visto, involucra diferentes áreas de conocimiento: el desarrollo humano o psicológico, la pedagogía, la convivencia escolar y también la perspectiva de los derechos humanos (Barrios, 2008).

El futuro docente está en un lugar privilegiado desde el cual puede ayudar a prevenir la violencia y la agresión a través de la promoción de la convivencia. Está claro que este espacio no puede

significar que el profesor deba asumir toda la responsabilidad, aunque sí puede ser considerado como una pieza importante para afrontar el problema (Chaux, 2011).

Es de gran importancia una correcta formación para conocer de qué y para qué son ciertos recursos. Asimismo, la práctica ayudará a tener más seguridad y destreza en su aplicación y manejo. Por lo tanto, la formación y la aplicación van de la mano y tienen un papel adicional e imprescindible respecto a la eficacia docente. En los establecimientos educacionales en donde en ocasiones predominan los tipos de problemas, el bullying y la VE es fundamental una adecuada formación docente, tanto inicial como permanente (Álvarez, Rodríguez, González & Núñez, 2010).

La desatención a los procesos de formación docente en relación a la convivencia escolar, así como el énfasis que la política pública ha tenido en la aplicación de reglamentos y protocolos con enfoque punitivo (UNICEF, 2008; INEE, 2019), han dado como resultado que los docentes y directivos centren más su atención en la elaboración de registros de incidentes que documentan los problemas de disciplina y violencia entre los estudiantes que en el desarrollo de ambientes convivenciales en sus aulas y escuelas (Perales, 2019).

La formación docente está íntimamente relacionada con las escuelas, los docentes en formación completan su recorrido pedagógico en las instituciones educativas y, a través de sus prácticas pedagógicas, orientan su desarrollo personal y profesional conforme el proceso formativo y la experiencia le contribuyen (Rozengardt, 2020).

La violencia, a partir de todo lo abordado, es un fenómeno que se ha evidenciado en gran parte de los establecimientos nacionales e internacionales, al respecto Trucco e Inostroza (2017) indican que los alumnos de primaria en Latinoamérica y el Caribe que reportan haber sido víctimas de hurtos, abusos físicos o verbales, o que estudian en ambientes con un alto índice de violencia, presentan un rendimiento académico considerablemente inferior al de otros estudiantes.

Esto trae consecuencias negativas y lamentables para los individuos en su desarrollo personal, vale decir, que la violencia está presente en diversos aspectos de la sociedad, entre ellos, la educación y la formación de futuros docentes, cuestión principal que se aborda en este estudio, que tiene como objetivo analizar el nivel de preparación de profesores de EF en formación de una universidad del centro sur de Chile frente a la VE.

METODOLOGÍA

Para realizar estudios o investigaciones donde el objetivo principal es analizar y llegar a cifras que corresponden a resultados sobre opiniones de diversas comunidades con un alto número de integrantes, se requiere ejecutar un diseño de investigación cuantitativo que “involucra el análisis de los números para obtener una respuesta a la pregunta o hipótesis de la investigación” (Sousa, Driessnack & Costa, 2007, p.2). Este trabajo es parte del proceso de finalización de grado y está enfocada en estudiantes que estén realizando su práctica de síntesis profesional de la carrera de Pedagogía en Educación Física de una universidad del centro-sur de Chile, debido a que son parte de las nuevas generaciones que poseen capacitaciones más actualizadas respecto a los incidentes que se presentan en este espacio. La técnica utilizada fue la aplicación de un cuestionario para docentes en formación basado en lo propuesto por López (2020), el cual está orientado a analizar el conocimiento que les ofrece la universidad para ejecutar en sus prácticas profesionales en relación con la VE. El análisis de datos se realizó en el programa SPSS versión 24 (IBM, Estados Unidos). Como medidas descriptivas se calcularon la media y la desviación estándar para las variables. La consistencia interna del Cuestionario fue 0,846, verificada por el coeficiente α de Cronbach, valores superiores a 0,70 fueron considerados aceptables (Tavakol & Dennick, 2011). Respecto del consentimiento informado, estaba contenido en el cuestionario y para responder el

mismo, fue necesario aceptar las condiciones de participación que se establecieron conforme los criterios éticos del tratado de Helsinki.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Los participantes de esta investigación fueron 70 sujetos, lo que equivale al 88,6 % del universo total de practicantes de síntesis profesional de pedagogía en EF de una universidad del centro sur de Chile durante el 1° semestre de 2023. De los sujetos participantes, se observa que el 71,5% pertenece al género masculino y el 28,5 % corresponde al género femenino. Respecto a los rangos etarios, se encuentra que el 65% de los encuestados tienen entre 21 a 23 años de edad y el 35% se distribuye entre 24 o más años de edad (Tabla 1).

Tabla 1. *Antecedentes sociodemográficos*

Variable	Cantidad total (n=70)
Género	
Masculino	71,5%
Femenino	28,5%
Edad	
21-23 años	65%
24 o más años	35%

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de la capacitación sobre violencia física se puede afirmar que el 12,9 % de los participantes responde no estar capacitado o poco capacitado para identificar este tipo de violencia, un 28,6 % medianamente capacitado, mientras que un 58,5 % de los docentes en formación bastante o totalmente capacitado. En relación con la violencia de carácter psicológica, se evidencia que un 15,7% dice no estar capacitado o poco capacitado para identificar este tipo de actos y un 42,9% está medianamente capacitado, mientras que un 41,4 % bastante o totalmente capacitado frente a estas situaciones. En relación con la violencia social, se puede constatar que el 22,9% de los profesores en formación dice que no está capacitado o poco capacitado, un 47,1% medianamente capacitado y un 30% bastante o totalmente capacitado. Por último, referente a la violencia institucional se puede evidenciar que un 34,3% de los docentes responde no estar capacitado o poco capacitado, un 32,9% está medianamente capacitado, mientras que un 32,9% bastante o totalmente capacitado (Tabla 2).

Tabla 2. *Nivel de capacitación ante los tipos de violencia*

Tipos de Violencia		Total		Hombres		Mujeres	
		N	%	n	%	n	%
Violencia física	<i>No capacitado</i>	2	2,9	0	00,0	2	10,0
	<i>Poco Capacitado</i>	7	10,0	6	12,0	1	5,00
	<i>Medianamente capacitado</i>	20	28,6	12	24,0	8	40,0
	<i>Bastante capacitado</i>	26	37,1	21	42,0	5	25,0
	<i>Totalmente capacitado</i>	15	21,4	11	22,0	4	20,0
	<i>No capacitado</i>	5	7,1	3	6,0	2	10,0

Violencia psicológica	<i>Poco Capacitado</i>	6	8,6	5	10,0	1	5,00
	<i>Medianamente capacitado</i>	30	42,9	19	38,0	11	55,0
	<i>Bastante capacitado</i>	24	34,3	22	44,0	2	10,0
	<i>Totalmente capacitado</i>	5	7,1	0	00,0	4	20,0
Violencia social	<i>No capacitado</i>	7	10	4	8,0	3	15,0
	<i>Poco Capacitado</i>	9	12,9	6	12,0	3	15,0
	<i>Medianamente capacitado</i>	33	47,1	24	48,0	9	45,0
	<i>Bastante capacitado</i>	18	25,7	16	32,0	2	10,0
	<i>Totalmente capacitado</i>	3	4,3	00,0	00,0	3	15,0
Violencia institucional	<i>No capacitado</i>	9	12,9	7	14,0	2	10,0
	<i>Poco Capacitado</i>	15	21,4	8	16,0	7	35,0
	<i>Medianamente capacitado</i>	23	32,9	17	34,0	6	30,0
	<i>Bastante capacitado</i>	17	24,3	16	32,0	1	5,00
	<i>Totalmente capacitado</i>	6	8,6	2	4,0	4	20,0

Fuente: Elaboración propia.

En relación a cómo actuarían frente a los diferentes tipos de violencia (Tabla 3), se constata que si un estudiante saca un arma blanca en la sala de clases un 17,1% se comunicaría con la policía, un 2,9% lo haría con los padres del menor, un 65,7% informaría al personal de apoyo de la escuela y un 2,9% dialogaría con los estudiantes. Asimismo, si un estudiante comete un acto de vandalismo en el espacio escolar un 5,7% se comunicaría con la policía, un 17,1% con los padres del menor, un 65,7% informaría al personal de apoyo de la escuela y un 4,3% dialogaría con los estudiantes. Luego, si estudiantes publican en las redes sociales fotos o videos humillantes de sus compañeros un 1,4% se comunicaría con la policía, un 25,7% con los padres del menor, un 50% informaría al personal de apoyo de la escuela, mientras que un 4,3% dialogaría con los estudiantes. Por otro lado, si un estudiante roba a otro un 5,7% se comunicaría con la policía, un 20% lo haría con los padres del menor, un 51,4% informaría al personal de apoyo de la escuela, a la vez que un 7,1% dialogaría con los estudiantes.

Tabla 3. *Cómo actuaría frente a diferentes tipos de violencia*

<i>Tipos de violencia</i>		Total		Hombres		Mujeres	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Un estudiante saca un arma blanca en la sala de clases.	Me comunico con la policía	12	17,1	9	18,0	3	15,0
	Me comunico con los padres del menor	2	2,9	2	4,0	0	0
	Informaría al personal de apoyo de la escuela	46	65,7	33	66,0	13	65,0
	Dialogo con los estudiantes	2	2,9	1	2,0	1	5,0
Un estudiante comete un acto de vandalismo en el espacio escolar.	Me comunico con la policía	4	5,7	4	8,0	0,0	0,0
	Me comunico con los padres del menor	12	17,1	6	12,0	6	30,0
	Informaría al personal de apoyo de la escuela	46	65,7	35	70,0	11	55,0
Estudiantes publican en las redes sociales fotos o videos	Dialogo con los estudiantes	3	4,3	2	4,0	1	5,0
	Me comunico con la policía	1	1,4	1	2,0	0,0	00,0
	Me comunico con los padres del menor	18	25,7	13	26,0	5	25,0
	Informaría al personal de apoyo de la escuela	35	50,0	24	48,0	11	55,0

humillantes de sus compañeros.	Dialogo con los estudiantes	3	4,3	3	6,0	0,0	0,0
Un estudiante roba a otro.	Me comunico con la policía	4	5,7	4	8,0		
	Me comunico con los padres del menor	14	20,0	9	18,0	5	25,0
	Informaría al personal de apoyo de la escuela	36	51,4	26	52,0	10	50,0
	Dialogo con los estudiantes	5	7,1	2	4,0	3	15,0

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 4 muestra que en relación con los conocimientos que se consideran suficientes acerca de la VE, existe un porcentaje del 51,5% del total de los encuestados que señala estar de acuerdo con tener conocimientos suficientes para identificar las señales del acoso en todas sus manifestaciones, mientras que un 34,3% dice estar algo de acuerdo y el resto de los encuestados (14,3%), indica estar en desacuerdo.

Respecto de informar casos de VE a las autoridades, se observa que el 58,6% de los profesores en formación se encuentra de acuerdo, existe además un 24,3% de ellos que está algo de acuerdo con este descriptor y un 17,2% que dice estar en desacuerdo con su preparación en este tipo de casos. Conforme a la Ley N° 20.536 (MINEDUC, 2011) contra el hostigamiento e intimidación o “bullying”, se observa que un 31,4% dice estar de acuerdo en conocer esta ley, mientras que un porcentaje mayor al anterior (37,1%) señala estar algo de acuerdo y un porcentaje similar al primero establece estar en desacuerdo, el cual equivale a un 31,5%.

En cuanto a las orientaciones, talleres y/o recursos relacionados con la VE que entrega la universidad, se puede mencionar que un mínimo porcentaje (18,6%) dice estar de acuerdo con la entrega de estas capacitaciones, mientras tanto un 32,9% está algo de acuerdo y una cifra importante de un 57,1%, correspondiente a 40 del total de los encuestados, recalca no haber recibido orientaciones durante su formación docente.

Tabla 4. *Formación del docente sobre violencia escolar*

		Total		Hombres		Mujeres	
		n	%	n	%	n	%
Poseo conocimientos suficientes acerca del tema de violencia escolar para identificar las señales del acoso en todas sus manifestaciones.	Muy en desacuerdo	3	4,3	1	2,	2	10,0
	Desacuerdo	7	10,0	4	8,0	3	15,0
	Algo de acuerdo	24	34,3	16	32,0	8	40,0
	De acuerdo	30	42,9	25	50,0	5	25,0
	Muy de acuerdo	6	8,6	4	8,0	2	10,0
Estoy preparado para informar casos de violencia a las autoridades.	Muy en desacuerdo	3	4,3	1	2,	2	10,0
	Desacuerdo	9	12,9	5	10,0	4	20,0
	Algo de acuerdo	17	24,3	11	22,0	6	30,0
	De acuerdo	27	38,6	22	44,0	5	25,0
	Muy de acuerdo	14	20,0	11	22,0	3	15,0
Conozco la Ley 20.536 de 2011, contra el hostigamiento e intimidación o “bullying”	Muy en desacuerdo	6	8,6	3	6,0	3	15,0
	Desacuerdo	16	22,9	11	22,0	5	25,0
	Algo de acuerdo	26	37,1	21	42,0	5	25,0
	De acuerdo	18	25,7	14	28,0	4	20,0
	Muy de acuerdo	4	5,7	1	2,0	3	15,0
En la universidad que estudio, recibo orientaciones, talleres y/o cursos relacionados con la violencia escolar.	Muy en desacuerdo	11	15,7	8	16,0	3	15,0
	Desacuerdo	29	41,4	19	38,0	10	50,0
	Algo de acuerdo	23	32,9	16	32,0	7	35,0
	De acuerdo	6	8,6	6	12,0		00,0
	Muy de acuerdo	1	10,0	4	8,0	3	15,0

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

A partir de los resultados, se puede evidenciar que en la formación inicial docente hacen falta aspectos relevantes como el tratamiento y abordaje de la convivencia escolar. Según Loubiés, Valdivieso y Vásquez (2020), se considera la preparación profesional del profesor como un subsistema clave para vincular estratégicamente la profesión docente con los desafíos educativos contemporáneos que van concurriendo en el día a día. Asimismo, Canedo (2014) indica que abordar la formación profesional respecto a la convivencia es de bastante importancia, puesto que, según los resultados, los profesores tienen un gran protagonismo dentro de la comunidad escolar donde son los principales responsables de la función educativa, lo que incluye claramente la construcción de los espacios de relaciones interpersonales.

La política educacional chilena adoptó el término “convivencia escolar” haciendo eco del consenso internacional plasmado por la UNESCO en torno a la importancia de “aprender a vivir juntos” como objetivo principal de los establecimientos educacionales (Valdivieso, Leyton, González & Toledo, 2020). Debido a esto, en el currículum nacional se consagran nuevos objetivos fundamentales y transversales explícitos para el aprendizaje en la sala de clases y una buena convivencia en las escuelas, en donde se propone un clima caracterizado por el respeto, la empatía, la seguridad y la solidaridad de los partícipes de una comunidad educativa (MINEDUC, 2012).

Si investigaciones anteriores mostraban un conocimiento insuficiente por parte del futuro docente sobre cómo abordar circunstancias de maltrato entre escolares, ahora se observó que se ha encontrado un desconocimiento más amplio, de esta manera el profesor en formación indica tener un exiguo conocimiento frente al manejo del aula, incumplimiento de normas y violencia escolar, técnicas de resolución de conflictos y detección de problemas de convivencia (Álvarez, Rodríguez, González & Núñez, 2010; Castillo, Flores, González, Matus, Maureira, Cárcamo, Gamboa, Pacheco & Merellano, 2024).

Los resultados arrojados demuestran que los docentes en formación se encuentran con conocimientos para lograr identificar e informar señales que apuntan a VE, aunque existe un alto porcentaje que señala estar en total desacuerdo en que la universidad en la que se encuentran estudiando les haya entregado orientaciones, cursos y/o talleres relacionados con la VE. Según un estudio de Hernández y Carrión (2019), la formación básica de los docentes no ha adquirido la capacidad, destreza y competencia de la convivencia escolar, lo que es importante para resolver situaciones de conflicto en las escuelas.

La consideración que supone tener la gestión ante la adquisición sobre conocimientos para sobrellevar, identificar y a la vez prevenir situaciones de VE se ha visualizado año tras año, sin embargo, a pesar de la importancia demostrada, el profesorado de diversos contextos señala que su formación en torno a este fenómeno es deficiente, lo que dificulta su conceptualización, identificación e intervención (Napoleão & Calland, 2013), coincidiendo con los resultados de este estudio, al demostrar que un numeroso grupo de profesores en formación prontos a egresar, no poseen los conocimientos suficientes para intervenir frente a diversos actos de VE que ocurren dentro del establecimiento educacional. Como afirman García y López (2011), la formación docente supone un elemento fundamental para dotar al profesorado de conocimientos, capacidades y herramientas en aras de construir una convivencia favorable y prevenir e intervenir educativamente sobre los conflictos.

De igual manera, la formación docente en materia de VE suele ser uno de los temas más estudiados, quizá incluso más que el bullying, pero cabe señalar la gran variedad de tipologías de violencia que existen y se producen en los establecimientos educativos. A pesar de la gran diversidad de conductas violentas y de los contextos característicos, se coincide en la necesidad de seguir trabajando para aumentar y a la vez perfeccionar la formación docente en esta materia,

haciéndolo prioritariamente en los primeros estadios de enseñanza (Monge & Gómez, 2020; Aguilar, García y Gil, 2021).

Con ello, se observa un grupo en mayoría que indica no conocer la Ley contra el hostigamiento e intimidación o “bullying” (Ley N° 20.536, MINEDUC, 2011), que en su contenido señala en el artículo 16°, letra E, “El personal directivo, docente, asistentes de la educación y las personas que cumplan funciones administrativas y auxiliares al interior de todos los establecimientos educacionales recibirán capacitación sobre la promoción de la buena convivencia escolar y el manejo de situaciones de conflicto” (MINEDUC, 2011, p.2), por lo que si el profesorado no egresa con conocimientos propicios para identificar o controlar situaciones en el contexto de VE en su etapa universitaria, el establecimiento educacional en el que se encuentre desempeñando su labor docente le otorgará capacitaciones para enfrentar diversas circunstancias que se presenten. Por su parte, uno de los aspectos más relevantes de la formación docente frente a situaciones de VE es la capacidad que estos poseen para identificar cualquier variante o tipo de esta. Esto ya que, si bien un docente puede estar preparado para enfrentar diferentes situaciones de VE, mientras no posea las aptitudes suficientes para identificar a qué tipo corresponde, podría cometer errores en las medidas a tomar para subsanar aquellos episodios de conflicto. Conforme a ello, Andino (2018) menciona que los diferentes estudios que abordan la capacitación del docente frente a situaciones de VE suscitan que es posible identificar los tipos de violencia que se visualizan en el aula, tomando esto como una medida para la propuesta de estrategias de prevención y resolución. Relacionado a lo anterior, es necesario que en cada casa de estudio que se imparta una carrera de pedagogía se mejoren o integren procesos de identificación de VE en la formación docente inicial con el fin de que el educador posea las aptitudes para reconocerlas, esto ya que según Gómez (2012), existe la probabilidad de que los docentes se conviertan en espectadores pasivos pudiendo desencadenar un aumento de hechos de VE.

De acuerdo con los resultados presentados, en la tabla n°2 se observa un patrón en la capacidad de identificar distintos tipos de violencia escolar, donde a medida que dichos tipos son los menos recurrentes, como la violencia institucional, existe una menor capacidad para identificarlos, entendiendo esta como el ejercicio de poder del maestro sobre el estudiante. Esto, sin duda puede representar una problemática en el actuar docente puesto que, a mayores tipos de violencia presentes en un establecimiento sin subsanar mayor es el perjuicio sobre el clima escolar de la institución educativa, lo cual según Gomes y Morais (2019) podría afectar los niveles de aprendizaje y el rendimiento académico.

Referente al actuar del docente frente a las diferentes situaciones de violencia escolar en las distintas comunidades educativas, se cree que el profesor/a debe ser capaz de identificar estos actos y asimismo saber actuar de una manera correspondiente, responsable y adecuada según los protocolos y reglamentos internos de cada institución educativa. Campos & Tapia (2020) señalan que en varias ocasiones no se puede lograr debido a los factores que lo impiden, como la deficiente formación del profesor en cuanto a la detección y solución de conflictos; asimismo, la escasa capacitación/es de parte de los establecimientos que incitan charlas u otra circunstancia referente a la convivencia escolar. Por su parte, Cortés y Mujica (2020) indican que en general los profesores se alejan un poco de las situaciones de violencia y dan espacio a la actuación de otras instancias internas como a los encargados de convivencia o a los inspectores, quienes están a cargo de lo disciplinar, por tanto, los profesores se limitan a denunciar o relatar algunos hechos de esta naturaleza en el libro de clases.

Por su parte, si bien los resultados expresados en la tabla n°4 revelan que los docentes en formación en su mayoría declaran poseer conocimientos suficientes para identificar señales del acoso e informar sobre casos de violencia a las autoridades, los mismos manifiestan desacuerdo

que en la casa de estudio donde se forman se les impartan orientaciones, talleres y/o cursos relacionados con la violencia escolar, lo que demuestra una carencia en este aspecto asociado a la formación del educador.

Finalmente, sería primordial subrayar la necesidad e importancia de promover y fortalecer la formación de los futuros docentes tanto a nivel profesional como social durante su formación académica, ya que solo así en un futuro próximo, podrán tanto prevenir como intervenir en diversos fenómenos relacionados con la violencia escolar (Nieves, 2019).

CONCLUSIÓN

Se puede indicar que la preparación inicial de los profesores de EF de la institución estudiada no es suficiente frente al fenómeno de la violencia escolar, al evidenciarse el reconocimiento de los tipos de violencia que se manifiestan día a día en la comunidad educativa. Asimismo, respecto al actuar del profesor/a en diferentes situaciones, se observa que un porcentaje no menor, no respetaría el reglamento interno y omitiría el protocolo de actuación, comunicándose con una organización externa al establecimiento. Asimismo, se pudo determinar que la muestra estudiada da a conocer que no recibió orientaciones, talleres y/o cursos relacionados con la violencia escolar. Se puede mencionar que esta investigación es una muestra pequeña, la cual corresponde a una sola institución de formación profesional. Se sugiere que el instrumento se aplique en distintas universidades o instituciones formadoras de profesores, de tal manera de acceder a una muestra mayor a nivel nacional con el fin de criticar constructivamente la formación inicial docente en relación con la violencia escolar, de tal manera de abrir el debate sobre la forma en que se gestiona el conflicto y las responsabilidades que le corresponde a cada estamento (individual, comunitario, institucional, etc.).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M., García, C., & Gil, C. (2021). Efectividad de un programa educativo en Educación Física para fomentar las habilidades socioafectivas y prevenir la violencia en educación primaria (Effectiveness of educational program in physical education to promote socio-affective skills and prevent. *Revista Retos*, 41, pp. 492–501. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82683>
- Álvarez. D., Rodríguez. C., González. P., & Núñez. J., L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), pp. 35-56. Recuperado de: <https://goo.su/dXEPe6B>
- Andino, R. (2018). Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 13(1), pp. 108-119. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.08>
- Barrios, B. (2008). Violencia escolar y formación inicial del docente. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, 22(12), pp.275-283. URL: <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/ined/vXXIIIn2/art7.pdf>
- Campos Urrutia, P., & Tapia Gómez, M. (2020). *Violencia escolar en escuelas de Educación General Básica de la comuna de Copiapó: Percepción e interacción del docente en relación a las situaciones de conflicto* [Tesis de licenciatura, Universidad de Atacama]. Recuperado de: <https://goo.su/IdlYE>
- Canedo, D. (2014). *Conocimientos y habilidades relativas a convivencia escolar presentes en la formación inicial docente*. [Tesis de pregrado, Universidad de Chile]. Recuperado de: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/134700>
- Castillo-Retamal, F., Flores-Ferro, E., González-Valencia, C., Matus-Castillo, C., Maureira-Cid, F., Cárcamo-Oyarzún, J., Gamboa-Jiménez, R., Pacheco-Carillo, J., & Merellano-Navarro, E. (2024). Violencia en el territorio escolar: percepción del profesorado chileno de Educación Física en formación respecto a su preparación académica (Violence in the school territory: perception of

- Chilean Physical Education teachers in training regarding their academic preparation). *Retos*, 51, pp. 1510–1517. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v51.101507>
- Chaux, E. (2011). Múltiples Perspectivas Sobre un Problema Complejo: Comentarios Sobre Cinco Investigaciones en violencia escolar. *Psyche (Santiago)*, 20(2), pp. 79-86 DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000200007>
- Cortés, J. & Mujica, F. (2020). Violencia escolar en Educación Física: estudio cualitativo en dos centros educativos de Chile. *EmásF. Revista digital de Educación Física*, 63, pp. 88-103. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7279812>
- Gallego, A. & Agudelo, J. (2020). Acoso escolar: ¿están preparados los maestros en formación para afrontarlo? *Revista de investigaciones*, 21(36), pp. 1-12. Recuperado de: <https://goo.su/8gSZLs0>
- García, L. & López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, pp.531-555. DOI: 104438/1988-592X-RE-2010-356-050
- Gomes, S., & Morais, A. D. (2019). Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), pp. 10-34. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053145305>
- Gómez, A. (2012). Bullying: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), pp. 839-870. Recuperado de: <https://goo.su/poQW1N>
- Gómez, I. (2015). Situación actual y propuestas sobre la formación del profesorado para la convivencia. *Opción*, 31(1), pp. 878-894. Recuperado de: <https://goo.su/WIOzO>
- Guío, F. (2022). El juego motor para la enseñanza y aprendizaje de las competencias de la educación física. *Retos*, 45, pp. 1119–1126. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.90023>
- Hernández, M. & Carrión, E. (2019). *Formación inicial de los maestros de educación infantil y las conductas disruptivas de la convivencia escolar*. IV Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI, pp. 1-15. Recuperado de: <https://goo.su/PgBMJ8>
- INEE. (2019). *Análisis de reglamentos escolares en educación media superior*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [Archivo PDF]. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1D253.pdf>
- López, C. (2020). *Estudio de la opinión de los futuros docentes sobre la violencia escolar y sus repercusiones en el ámbito de la educación superior: estrategias de prevención e intervención* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/63970>
- Loubiès, L., Valdivieso, P. & Vásquez, C. (2020). Desafíos a la formación inicial docente en convivencia escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), pp. 223-239. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100223>
- MINEDUC. (2011). Ley N° 20.536, sobre violencia escolar. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de: <https://bcn.cl/29bd5>
- MINEDUC. (2012). *Bases curriculares educación básica*. Biblioteca digital Mineduc, pp. 1-247. Recuperado de: <https://goo.su/rig9y>
- Monge, C. & Gómez, P. (2020). El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), pp. 197-220. DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.23580>
- Mujica, F. (2019). Análisis crítico de la formación actitudinal en la asignatura de Educación Física y Salud en Chile. *Revista de estudios y experiencia en educación*, 18(38), pp. 151-166. DOI: <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191838mujica9>
- Napoleão, E. & Calland, E. (2013). Professores sabem o que é bullying? Um tema para a formação docente. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), pp. 329-338. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200015>
- Nieves, Á. (2019). El educador social ante la violencia escolar: formación y percepción de las características personales y contextuales de víctimas y agresores. *Voces de la Educación*, 4(7) pp. 1-29. Recuperado de: <https://hal.science/hal-02516613/>

- Perales, C. (2019). El registro de incidentes de violencia como política de convivencia escolar en México. *Psicoperspectivas*, 18(1), pp. 1-12. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1487>
- Rozengardt, R. (2020). *El profesor de Educación Física, entre la escuela y la formación docente. Un estudio en La Pampa* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. DOI: <https://doi.org/10.35537/10915/99380>
- Sousa, V., Driessnack, M. & Costa, I. (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte 1: diseños de investigación cuantitativa. *Rev Latino-am Enfermagem*, 15(3), pp. 1-6 DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-11692007000300022>
- Tavakol M. & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *Int J Med Educ*, 2, pp. 2-53. DOI: <http://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Trucco, D. & Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/a4a9a2cc-c1a3-4931-a729-e0106c42e85a/content>
- UNICEF. (2008). La convivencia escolar, componente indispensable del derecho a la educación (Estudio de Reglamentos Escolares). *Serie Reflexiones Infancia y Adolescencia* No. 11. Chile: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. URL: <https://goo.su/gzs3kA>
- Valdivieso, P., Leyton, I., González, P & Toledo, F. (2020). Convivencia escolar como una finalidad de la educación: Un análisis de la política educativa chilena. *Revista Enfoques Educativos*, 14(1), pp. 89-110. Recuperado de: <https://goo.su/wAl4t>

Modelo de aula Ubicua en el entorno de aprendizaje mixto con enfoque social en la educación universitaria

Conceptual model of blended learning with a social approach in university education

Byron Geovanny Hidalgo-Cajo
Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador.
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
bhidalgo@unach.edu.ec

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-409>

Iván Mesías Hidalgo-Cajo
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Ecuador.
mesias.hidalgo@esPOCH.edu.ec

Ángel Gualberto Mayacela-Alulema
Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador.
amayacela@unach.edu.ec

Luis Gerardo Satán-Gunza
Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador.
lsatan@unach.edu.ec

Recibido: 5 de marzo de 2024

Aceptado: 8 de abril de 2024

RESUMEN:

El modelo propuesto tiene como meta fusionar el aprendizaje que ocurre en el entorno físico o presencial con el entorno virtual, logrando una integración armoniosa entre los sistemas de gestión de aprendizaje y las redes sociales. Mediante esta integración se persigue impulsar un enfoque de aprendizaje que fomente la colaboración, la comunicación y la interacción en el ámbito de la educación superior. Esta innovadora propuesta, desde la perspectiva del aprendizaje mixto, logra amalgamar la formalidad característica de los sistemas de gestión de aprendizaje con la espontaneidad inherente a las redes sociales. Esta sinergia permite aprovechar las virtudes distintivas de cada plataforma, con el propósito fundamental de agilizar la interacción y el intercambio de información entre docentes y estudiantes. Como resultado se busca enriquecer significativamente la vivencia de aprendizaje, mejorando así la calidad y efectividad del proceso educativo.

PALABRAS CLAVE: *bLearning*, educación superior, redes sociales, sistemas de gestión de aprendizaje.

ABSTRACT:

The proposed model aims to merge learning that occurs in the physical or face-to-face environment with the virtual environment, achieving a harmonious integration between learning management systems and social networks. Through this integration, the aim is to promote a learning approach that fosters collaboration, communication, and interaction in the higher education environment. This innovative proposal, from the perspective of blended learning, manages to amalgamate the formality characteristic of learning management systems with the spontaneity inherent in social networks. This synergy makes it possible to take advantage of the distinctive virtues of each platform, with the fundamental purpose of streamlining the interaction and exchange of information between teachers and students. As a result, the learning experience is significantly enriched, thus improving the quality and effectiveness of the educational process.

KEYWORDS: *bLearning*, higher education, social networks, learning management systems.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la tecnología educativa ha provocado transformaciones significativas, en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior, las cuales jugaron un papel importante en tiempos de pandemia de COVID-19, donde el proceso educativo en gran parte de las universidades a nivel mundial provocó un cambio drástico reemplazando la modalidad presencial a un entorno totalmente virtual con sesiones sincrónicas y asincrónicas donde la telemática dio lugar a un entorno de conexión totalmente virtual y en línea entre los actores educativos. Esta situación propició la incorporación masiva de herramientas tecnológicas que han transformado el proceso de enseñanza y aprendizaje y, a su vez, permitió dar luz a las diferentes problemáticas frente a su implementación, como la brecha digital, falta de recursos tecnológicos y conectividad, falta de capacitación tecnológica y pedagógica en ambientes virtuales, entre otras (Hidalgo-Cajo, Mayacela-Alulema, Hidalgo-Cajo & Satan-Gunza, 2023).

Como resultado de esta transición formativa es evidente que los actores educativos han adquirido competencias digitales valiosas durante el período de pandemia (Marimon-Martí, Cabero & Castañeda, 2022), competencias desarrolladas debido a la necesidad de adaptarse a nuevas formas de enseñanza, las cuales deben ser consideradas como recursos aprovechables en la etapa actual, una vez que la pandemia ha sido superada y se ha restablecido la normalidad.

En este contexto, resulta fundamental resaltar la importancia de la implementación de entornos de aprendizaje innovadores y flexibles como una necesidad imperativa para garantizar que el proceso educativo trascienda más allá de la presencialidad del aula de clase.

Es crucial aprovechar al máximo las diversas herramientas tecnológicas educativas disponibles, como los Sistemas de Gestión del Aprendizaje (LMS), los cuales fueron ampliamente utilizados durante la pandemia por estudiantes y profesores (Morán & Corzo, 2021). Los LMS no solo debieron limitarse a ser simples repositorios de información, sino que también necesitaban facilitar la comunicación, interacción y colaboración entre los participantes. Sin embargo, en ocasiones, estas funciones no fueron óptimas para fomentar este tipo de interrelación. Como resultado, se hizo necesario recurrir a otras herramientas que pudieran satisfacer estas necesidades de manera más efectiva (Hidalgo-Cajo, 2017).

Para abordar esta situación es esencial promover una integración adecuada de los sitios de redes sociales (SNS) en estos entornos formativos; lo que permitirá crear una estructura educativa más eficiente y enriquecedora, donde los estudiantes y profesores puedan interactuar de manera más dinámica, compartir recursos y colaborar en proyectos académicos.

En el escenario actual, los actores educativos, especialmente los estudiantes, a menudo se enfrentan al desafío de la soledad en la generación del aprendizaje autónomo una vez concluida la clase presencial. Para abordar esta situación, los estudiantes tienen la oportunidad de enriquecer y profundizar su comprensión mediante la interacción con plataformas digitales en entornos de aprendizaje mixtos o *bLearning*. Los LMS, respaldados por su familiaridad previa y su estructura formal, junto con las SNS como canales de comunicación adicionales e informales, contribuirían a la creación de un entorno educativo más dinámico y colaborativo.

La sinergia de estas herramientas tecnológicas no solo permitiría la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje más allá del aula física, sino que también impulsaría la formación autodirigida y la participación activa de los estudiantes. Esta sinergia estratégica, que combina lo presencial y lo virtual, crea un entorno educativo enriquecedor que se adapta a las necesidades cambiantes de los estudiantes y aporta a la mejora de la calidad de la educación en un ambiente post-pandémico.

En la actualidad, muchas instituciones universitarias están considerando la implementación del aprendizaje mixto o *bLearning* como un enfoque que combina las modalidades presenciales y

virtuales en un proceso educativo a gran escala (García, Perez & Lucas, 2021). Dada esta tendencia, es fundamental investigar los factores que permiten un sistema de gestión del conocimiento real, donde converjan aspectos tecnológicos, pedagógicos, de contenido, cognitivos, sociales, de diseño y organizativos en la realización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, el estudio se centra en la sinergia de los LMS y SNS en el aprendizaje mixto o combinado, y analiza los problemas y dificultades reales que pueden surgir al integrarlos en el ámbito educativo. Además, busca responder a la pregunta de ¿cómo los SNS, y los LMS en conjunción, pueden contribuir a mejorar el *bLearning*? Como resultado, se propone un modelo conceptual cuyo objetivo permitirá mejorar los resultados del aprendizaje mixto fomentando la motivación, participación, colaboración, cooperación y compromiso de los estudiantes con los contenidos de aprendizaje en línea (Hidalgo-Cajo, 2017).

REVISIÓN DE LA LITERATURA

eLearning y los sistemas de gestión de aprendizaje (LMS)

La irrupción de la tecnología ha desencadenado una notable evolución en los procesos en diversos campos, entre ellos el ámbito educativo, donde se han producido transformaciones significativas. Como resultado de esta revolución, el entorno de aprendizaje tradicional ha dado paso a una modalidad más tecnológica, conocida como eLearning.

El eLearning es un modelo educativo respaldado por la tecnología a través de un dispositivo conectado a la red que aprovecha las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para brindar un modelo de enseñanza en línea a través de Internet (Veeramanickam & Radhika, 2014). Si bien el eLearning es una solución efectiva y económica para proporcionar educación a gran escala, todavía enfrenta críticas debido a algunos desafíos significativos. Entre estos desafíos pueden ser la falta de compromiso, participación y motivación de los estudiantes (Hew, 2015).

Costley & Henry (2017) definen al eLearning como un fenómeno en red que utiliza Internet como medio de difusión de materiales e información con el objetivo de mejorar el rendimiento académico, proporcionando a los actores educativos la flexibilidad de acceder a la educación en cualquier momento y lugar.

El eLearning centrado en la enseñanza en línea ha demostrado ser una alternativa eficaz durante situaciones excepcionales como la pandemia, sin embargo, con el retorno a la normalidad, es fundamental considerar la transición al "*blended learning*" (*bLearning*) o "aprendizaje combinado" que es una metodología educativa que integra de manera estratégica y equilibrada tanto el aprendizaje presencial como el aprendizaje en línea o virtual. En este enfoque, los estudiantes participan en actividades educativas que combinan interacciones cara a cara con el profesor y con otros estudiantes, junto con actividades y recursos en línea, como contenido multimedia, plataformas de aprendizaje electrónico y herramientas de comunicación en línea. El *bLearning* busca aprovechar lo mejor de ambos entornos, permitiendo una experiencia de aprendizaje más flexible, adaptativa y personalizada, al tiempo que promueve la interacción y el compromiso tanto en el entorno físico como en el virtual.

La implementación y utilización del eLearning en el proceso educativo se puede llevar a cabo a través de plataformas de aprendizaje electrónico, también conocidas como Sistemas de Gestión del Aprendizaje (LMS por sus siglas en inglés). Estas son aplicaciones de software que funcionan en la web o en dispositivos móviles y hacen uso de Internet para facilitar la participación tanto de profesores como de estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sharma & Vatta (2013) expresan que un "LMS es un software basado en un servidor o en la nube que almacena información sobre los usuarios, cursos y contenido, proporcionando un entorno

para el aprendizaje y la enseñanza sin restricciones de tiempo y espacio” (p. 1). Esta definición ha sido respaldada por autores anteriores como Watson & Watson (2007) y Oakes, (2002); de la misma manera Ellis (2009) sostiene que estos sistemas tienen el potencial de ser la solución necesaria para las instituciones educativas con un entorno virtual o en línea.

Los LMS tienen la capacidad de centralizar y automatizar la administración, ofrecer funciones de autoservicio y autoaprendizaje, brindan contenido de aprendizaje de manera ágil, consolidan iniciativas de formación en una plataforma web escalable, promueven la portabilidad y estándares, personalizan el contenido y permiten la reutilización del conocimiento (Villalobos Claveria & Melo Hermosilla, 2020).

Basándose en las ventajas que ofrecen los LMS, Hidalgo-Cajo, Mayacela-Alulema, Hidalgo-Cajo & Satán-Gunza (2023) señalan que la adopción de estos sistemas por parte de las instituciones de educación superior a nivel global ha experimentado un aumento significativo en los últimos años, especialmente durante el periodo de la pandemia por COVID-19. Esto se debe a las ventajas que proporcionan y a la formalidad que aportan al proceso educativo. Los LMS han permitido a los profesores gestionar de manera efectiva los contenidos del curso y otros aspectos pedagógicos. De igual manera, los estudiantes tienen la posibilidad de acceder a los materiales proporcionados por los profesores y participar en diversas actividades, tales como cuestionarios, tareas, discusiones en línea y foros de debate, entre otras.

A pesar del creciente uso y de las soluciones que brinda el eLearning, investigadores como Sun, Finger, Chen & Yeh (2008) y Hastie, Chen & Kinshuk et al. (2010) han señalado algunas deficiencias en el uso de los LMS como es la resistencia a la aceptación inicial por parte de los estudiantes y profesores obteniendo tasas altas de rechazo (Alkis, Coskuncay & Yildirim, 2014), situación que según Hidalgo, Rivera & Delgadillo (2019) puede darse por la falta de un entorno social que permita una comunicación más fluida donde el estudiante se sienta cómodo en un entorno familiar psicológicamente acompañado.

SITIOS DE REDES SOCIALES Y HERRAMIENTAS PARA ELEARNING

En la actualidad existe un marcado incremento en la popularidad de las plataformas de redes sociales (SNS), con un gran número de personas conectándose en estos entornos que han brindado a los individuos una mayor comodidad para interactuar, compartir y establecer comunicación debido a su naturaleza social (Hidalgo-Cajo, 2017).

Los SNS como Facebook, X (antes conocido como Twitter), Instagram, que tienen una finalidad generalista, junto con LinkedIn, Viadeo, Xing de carácter profesional, y Meetup, Classmates y Schoology, entre otros, con un enfoque educativo, han ganado considerablemente la atención debido a su adaptación a un enfoque de aprendizaje electrónico social. Estas últimas plataformas han destacado especialmente por ofrecer espacios donde los usuarios pueden conectarse con otras personas, compartir ideas, participar en debates y descubrir recursos educativos. Los usuarios pueden seguir cuentas, unirse a grupos y comunidades temáticas, y recibir actualizaciones sobre contenido relevante en sus feeds de noticias. Estas redes sociales también brindan la oportunidad de crear y compartir contenido propio como publicaciones, imágenes, videos y enlaces a recursos educativos. Los usuarios pueden utilizar hashtags y etiquetas para buscar contenido específico y seguir cuentas y páginas relacionadas con información actualizada.

Desde este punto de vista las redes sociales pueden contribuir en el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera informal en sinergia con los sistemas de gestión de aprendizaje de código abierto como Sakai, Canvas LMS, Moodle, Open edX, Chamilo LMS, así como también de licencia comercial: Blackboard, eCollege, frontier, SidWeb, e-ducative, QSmedia, Saba entre otros (Hidalgo-Cajo, Rivera-Escriba & Delgadillo-Avila, 2019), que ofrecen funciones integradas para buscar y

generar contenido educativo. Estas plataformas permiten a los profesores crear y organizar recursos y actividades de cursos como lecturas, tareas y actividades interactivas. De la misma manera los estudiantes pueden acceder a recursos de aprendizaje, participar en discusiones en línea y entregar trabajos a través de estas plataformas.

Dentro de este ecosistema tecnológico educativo se incorporan las herramientas digitales educativas (HED) colaborativas como Google Drive, Microsoft OneDrive, Dropbox, Prezi, Dipity y Scribble, Genially, Canvas, entre otras, que son utilizadas e incorporadas de manera efectiva en el entorno virtual facilitando el intercambio y la colaboración en la creación de contenido educativo. Estas herramientas permiten a los usuarios almacenar, compartir y editar archivos en línea, lo que facilita el trabajo en equipo y la creación conjunta de materiales educativos que enriquecen el proceso de aprendizaje en entornos virtuales. Sin embargo, no solo basta con su incorporación sino con el diseño de un recurso que facilite al estudiante una interacción y comprensión de lo que se quiere transmitir y enseñar, si esto no sucede su penetración en el entorno educativo no alcanzará el fin para lo que fue creado.

MODELO CONCEPTUAL *BLEARNING* BASADO EN LMS ENFOCADO EN SNS Y HED

En la actualidad, la universidad sigue practicando el paradigma tradicional de enseñanza, que está mostrando signos de decadencia, donde la transferencia unilateral de conocimiento desde el profesor hacia los estudiantes está perdiendo su eficacia (Pérez Tornero & Tejedor Calvo, 2016). En este contexto, los apuntes proporcionados por los profesores a menudo se convierten directamente en los apuntes de los estudiantes, sin pasar por un proceso de reflexión y procesamiento cognitivo. Esto ha llevado a reconocer la necesidad imperiosa de adoptar y aplicar nuevas alternativas educativas que estén en sintonía con las demandas y la dinámica actual.

De ahí que las instituciones educativas cada vez hacen más uso de la tecnología de la información y comunicación (TIC) para el proceso de enseñanza y aprendizaje que permite superar las limitaciones físicas de las aulas y proporciona a los estudiantes más oportunidades de interacción entre ellos, lo que se traduce en un aprendizaje más efectivo.

La implementación de nuevas tecnologías en el eLearning en instituciones de educación superior requiere de la aceptación de la tecnología, tiempo, capacitación y disposición para el cambio. Los estudiantes pueden enfrentar dificultades en la adaptación debido a la falta de acceso a Internet y recursos, así como los profesores ya sea por la falta de competencias tecnológicas y pedagógicas, que deben ser analizadas y corregidas para un mejor desempeño en el proceso educativo, sin embargo, bajo estos aspectos la pandemia aceleró la adopción del eLearning, destacando la importancia de la colaboración entre estudiantes y profesores para adaptarse a las nuevas tecnologías.

En respuesta a lo mencionado anteriormente, la modalidad *bLearning* surge como una estrategia post-pandemia, que integra lo presencial y lo virtual para un aprendizaje combinado, mixto o híbrido. Esto permite aprovechar las competencias tecnológicas adquiridas por los actores educativos y crear un entorno flexible y adaptable. En este sentido, los estudiantes se benefician de la interacción, comunicación, colaboración y cooperación presentes en el entorno educativo (Hidalgo-Cajo, 2017), lo que facilita la adquisición de conocimientos y promueve el rendimiento académico.

Desde esta perspectiva, la integración de medios tecnológicos en la educación y su aplicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través del *bLearning* brinda la oportunidad de transformar las formas de enseñar y aprender. Esta modalidad puede combinar tanto el aprendizaje sincrónico como el asincrónico, adaptándose al entorno educativo presencial y a distancia. En este enfoque,

el aprendizaje sincrónico se refiere a las actividades que se llevan a cabo en tiempo real o de manera presencial, mientras que el aprendizaje asincrónico se realiza en momentos diferentes y en espacios virtuales (Hidalgo, Rivera & Delgadillo, 2019).

El modelo propuesto ofrece una reestructuración de los métodos tradicionales y brinda flexibilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, adoptando un enfoque combinado que aprovecha las ventajas de ambos entornos tanto el presencial como el virtual. En este contexto, los participantes modifican sus roles donde el profesor es el guía y los estudiantes son los actores principales del proceso educativo, lo que está fundamentado en los principios constructivistas de Piaget (1975) y Vygotsky & Cole (1978).

Esta combinación de los aprendizajes sincrónicos y asincrónicos brinda a los estudiantes la oportunidad de acceder al contenido en diferentes momentos y lugares, adaptándose a las necesidades individuales de los estudiantes. Al mismo tiempo, promueve la interacción y colaboración entre los actores educativos, tanto en el entorno presencial como en el virtual. Esta integración de modalidades permite una experiencia de formación enriquecedora y flexible, que se adapta a las demandas de la educación actual.

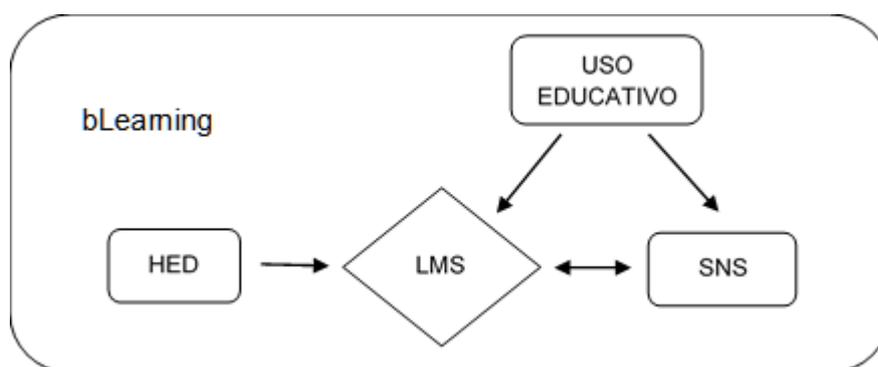
El aprendizaje sincrónico o presencial se refiere a una modalidad de enseñanza en la que los estudiantes participan en actividades educativas de manera simultánea o en el mismo lugar físico. En este enfoque, tanto el profesor como los estudiantes crean un vínculo de contacto cara a cara en un espacio común y participan en interacciones y actividades educativas en tiempo real. Esto implica que las clases, discusiones, presentaciones y otras actividades se llevan a cabo en un mismo espacio y tiempo o de manera presencial y en un horario específico, fomentando la interacción directa entre los participantes y permitiendo una comunicación instantánea y fluida, con el fin de dar a conocer nuevos contenidos y explicar de manera clara las actividades que se realizarán fuera del aula de clase de manera autónoma en un entorno virtual.

En el aprendizaje asincrónico, los actores educativos no están obligados a estar conectados simultáneamente ni a recibir respuestas inmediatas. Sin embargo, esta flexibilidad puede conllevar a que los estudiantes se sientan aislados o experimenten frustración al no contar con una interacción directa en tiempo real. En este contexto, los estudiantes suelen recurrir al correo electrónico o a los foros de debate para realizar consultas, o bien esperar una comunicación sincrónica o presencial, dependiendo del entorno educativo adoptado por la institución (Dabbagh & Kitsantas, 2012).

De acuerdo a lo citado en el párrafo anterior esta debilidad percibida de la conexión inmediata entre los actores educativos es solucionada con el entorno *bLearning*, donde el profesor sube sus clases o materiales de aprendizaje al LMS y los estudiantes pueden acceder a ellos en cualquier momento y desde cualquier lugar a través de Internet para continuar con su proceso de aprendizaje (Costley, 2016), siendo esta modalidad un complemento a la presencialidad.

El modelo planteado permite al estudiante tener la oportunidad de acceder a todas las actividades y recursos a través del LMS, que actúa como el eje central dentro del modelo educativo. Este LMS se vincula principalmente con las Redes Sociales de acceso libre y los Entornos Digitales de Aprendizaje (HED), con el propósito de ofrecer una alternativa de educación híbrida. Esta modalidad, conocida como *bLearning*, combina tanto el aprendizaje sincrónico como el asincrónico en una modalidad mixta. De esta manera, el estudiante puede acceder a la plataforma social de forma virtual y ubicua, mientras que las actividades presenciales se llevan a cabo en la institución educativa.

Figura 1. Entorno de aprendizaje *bLearning* con enfoque social.



Fuente: Elaboración propia.

El modelo propuesto se concentra en el LMS (Rienties, Giesbers, Lygo-Baker, Ma & Rees, 2016), como elemento central para la implementación exitosa del *bLearning* social. Esta plataforma tecnológica diseñada para administrar y facilitar el proceso educativo, ofrece herramientas para la gestión de contenidos, la interacción entre profesores y estudiantes, la evaluación y el seguimiento del progreso, por lo que se convierte en el corazón del enfoque de aprendizaje mixto, ya que brinda el espacio virtual donde convergen tanto la presencialidad como la virtualidad, permitiendo la entrega de contenido, la interacción, colaboración y la comunicación en un entorno flexible y adaptativo (Cabero-Almenara, Arancibia & Del Prete, 2019).

Entre los varios LMS que se presentan tanto de código abierto como comerciales, Kerimbayev, Abdykarimova, & Akramova, (2017) señalan que la plataforma Moodle, debido a las ventajas que presta, ha posibilitado su implementación a gran escala en el proceso de enseñanza y aprendizaje a nivel universitario con altos niveles de satisfacción y aceptación tecnológica. Sin embargo, hasta el momento no se ha encontrado evidencia científica sólida que respalde un cambio significativo y generalizado en la práctica pedagógica. En muchos casos, los docentes tienden a emplear estas plataformas principalmente como medios para transmitir conocimientos en lugar de fomentar el desarrollo, la invención y la creación de nuevos conocimientos.

Esta situación plantea interrogantes sobre si la inversión y la implementación de los LMS por sí solos han logrado generar una transformación real en la práctica educativa y si han conseguido mejorar el entorno de enseñanza y aprendizaje. Es evidente que la mera presencia de estas herramientas tecnológicas no garantiza automáticamente una mejora sustancial en el contexto educativo. Para que realmente se produzca una transformación positiva es necesario que tanto los docentes como las instituciones educativas adopten nuevos enfoques pedagógicos innovadores que aprovechen al máximo las capacidades de los LMS para promover la participación activa de los estudiantes, el aprendizaje colaborativo y la creatividad en la generación de conocimiento.

Desde esta perspectiva Hidalgo-Cajo (2018) menciona que aunque las tecnologías educativas, como los LMS, ofrecen ventajas significativas para el proceso de enseñanza y aprendizaje, “los actores educativos tienden a utilizar estas plataformas principalmente como repositorios de materiales de información, con una interacción, comunicación y colaboración mínimas dentro del entorno formativo” (p. 127).

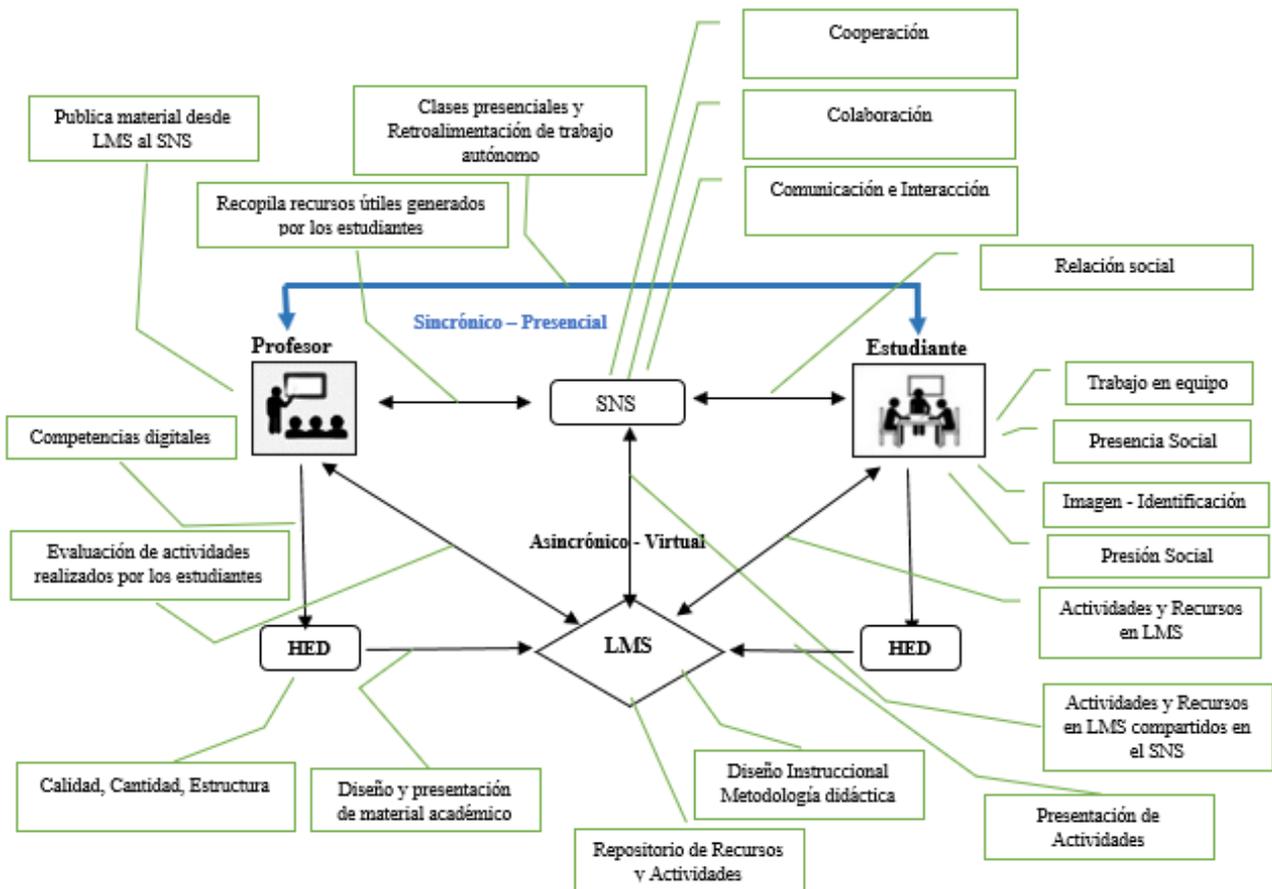
No obstante, las debilidades de los LMS mencionadas anteriormente se convierten en fortalezas que los SNS poseen. En particular, las redes de comunidades de aprendizaje, con una finalidad

educativa sobre temas específicos, buscan promover y potenciar la agrupación de estudiantes en equipos compactos con ingreso controlado y aislado de intervenciones externas. El colectivo estudiantil universitario utiliza ampliamente las SNS y muestra una actitud favorable hacia las redes sociales de comunidades de aprendizaje (Gómez-Aguilar, Roses-Campos & Farias-Batile, 2012), a pesar de tener un conocimiento limitado de las herramientas tecnológicas de software social para el trabajo en equipo (Cabero Almenara & Marín Díaz, 2013).

Con el propósito de potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje, diversos autores (Alloway et al., 2013, Bastos, 2015 y Dumpit & Fernandez, 2017) resaltan la importancia de utilizar las redes sociales como herramientas en el ámbito educativo. Estas plataformas permiten a los usuarios conectarse en un entorno informal con personas que comparten un mismo objetivo y fomentan la colaboración entre pares, ya que fueron concebidas según principios de reciprocidad y colaboración con un enfoque constructivista adecuado para el trabajo colaborativo. Asimismo, posibilitan la comunicación y el intercambio de información a través de la compartición de archivos de diversos tipos. De esta manera, son los propios usuarios quienes, a lo largo del tiempo, contribuyen al crecimiento de estas plataformas mediante la introducción de mensajes y diversos tipos de contenido.

Esta interacción dinámica propicia la construcción y difusión del conocimiento, facilitando la colaboración y cooperación con otros individuos con el fin de avanzar tanto en el conocimiento colectivo como en el desarrollo personal.

Figura 2. Integración de los LMS y SNS con HED en el bLearning



Fuente: Elaboración propia

Desde este punto de vista, el modelo planteado basado en el *bLearning* permite aprovechar las fortalezas de ambas modalidades, tanto la presencial como la virtual. En la modalidad presencial, el profesor desempeña un papel crucial al impartir, transmitir y generar conocimientos. Además, se encarga de abordar y resolver las dudas e inquietudes de los estudiantes en función de las actividades que estos realizan de manera autónoma o virtual. El docente se convierte en un guía activo en el aula, al mismo tiempo que plantea y planifica actividades autónomas para los estudiantes. Además, comparte de manera asincrónica los enlaces de los recursos y las actividades que deben llevarse a cabo en el entorno virtual de aprendizaje (LMS-SNS).

De la misma manera el rol del profesor es fundamental en la determinación de la estrategia para el diseño del LMS, ya que se apoya en modelos pedagógicos en línea como: CONCORD, PACIE, ADDIE, EXD, SAM, Dick y Carey, ISD, entre otros. Estos modelos proporcionan un marco para la creación y exposición de actividades y recursos académicos en el LMS, asegurando una estructura y organización formal del contenido del curso, las actividades y la evaluación.

El LMS facilita la gestión y organización de los recursos educativos, integrándose con HED para lograr una mayor interactividad entre los participantes en el proceso educativo. Desde el LMS, los profesores pueden compartir recursos académicos en los SNS como parte de actividades autónomas para los estudiantes, tales como videos de casos clínicos, pruebas multimedia, debates clínicos, entre otros.

Esta colaboración entre el LMS y los SNS crea un entorno propicio para la participación y la colaboración, permitiendo a los estudiantes conectarse, comunicarse, compartir recursos, discutir ideas y recibir retroalimentación individual o en equipo. Esta dinámica motiva a los estudiantes a participar activamente en la virtualidad, generando una presión social positiva con el fin de destacar su imagen en este entorno de aprendizaje enriquecido.

En este ecosistema tecnológico los estudiantes pueden beneficiarse de la flexibilidad del eLearning mientras desarrollan habilidades sociales y colaborativas, creando así un entorno de aprendizaje en línea más enriquecedor y socialmente comprometido.

Este tipo de aprendizaje promueve la participación activa y la interacción social, lo que reduce el aislamiento y aumenta el compromiso de los estudiantes, lo que ha permitido incrementar su comprensión en la realización de su trabajo o actividad mediante la interacción compartida con los SNS, para lo cual mediante HED genera su trabajo y procede a subir o compartir por medio del LMS para ser evaluado.

De igual forma el profesor recopila información de la interacción social entre los estudiantes tanto en el LMS como en los SNS para luego debatir sobre estas ideas o comentarios en clase. Esto permite proporcionar retroalimentación sobre las dificultades de comprensión detectadas en las actividades planteadas en el LMS y la interacción realizada en los SNS, aprendiendo tanto de los aciertos como de los errores generados de la interacción estudiantil.

Durante estas sesiones presenciales, los materiales de aprendizaje pueden descargarse directamente desde el LMS mediante los enlaces incorporados, lo que facilita el acceso a los recursos necesarios para la discusión en clase. Este proceso virtuoso puede repetirse tantas veces como sea necesario, en función de las actividades planificadas por el profesor.

Esta integración puede ofrecer numerosos beneficios, por un lado, los SNS proporcionan un entorno familiar y atractivo para los estudiantes, lo que puede aumentar su motivación y participación, además de la posibilidad de compartir contenido, colaborar y recibir retroalimentación instantánea, fomentan la interacción entre los actores educativos, mejorando así el aprendizaje colaborativo. Por otro lado, las HED, permiten una comunicación y colaboración

más fluidas y eficientes, lo que facilita la realización de proyectos conjuntos y la compartición de recursos, todo este ecosistema mediado por los LMS que son sistemas de aprendizaje formales. Sin embargo, es importante abordar los desafíos asociados con la integración de estos entornos informales y formales de aprendizaje como son: la privacidad y seguridad de los datos, el control de la calidad del contenido generado por los usuarios y la necesidad de capacitación adecuada para estudiantes y profesores. Estos problemas deben ser considerados y abordados para garantizar una experiencia de *bLearning* exitosa y efectiva.

Conclusiones

La emergencia de la pandemia por COVID-19 ha dejado en claro la necesidad urgente de que las instituciones de educación superior reexaminen sus enfoques de enseñanza. Esto implica que los intentos por definir la calidad transformadora de la educación no deben ser vistos como fútiles o idealistas, sino más bien como una oportunidad para enfrentar los desafíos, adaptarse y abordar los problemas que han estado afectando al sistema educativo.

La crisis sanitaria global ha obligado a las instituciones educativas a adaptarse rápidamente a nuevas formas de impartir clases, como el eLearning. Este cambio repentino ha resaltado la importancia de utilizar la tecnología de manera efectiva para garantizar la continuidad de la educación y mantener altos estándares de calidad.

Es crucial que las instituciones de educación superior aprovechen esta coyuntura para reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, adoptar enfoques innovadores y explorar herramientas y recursos tecnológicos que promuevan un aprendizaje significativo y de calidad. La implementación de estrategias efectivas de enseñanza en línea, combinadas con una planificación cuidadosa y un apoyo adecuado, puede permitir a los profesores satisfacer las necesidades de los estudiantes y lograr resultados positivos en su proceso de formación.

En el contexto de la educación superior, gestionar de manera efectiva el uso de los LMS y de los SNS como herramienta educativa representa un desafío organizacional en un entorno en constante cambio, por lo que es fundamental brindar a los estudiantes experiencias de aprendizaje significativas y flexibles a través de los SNS en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo que el profesorado no debe permanecer indiferente ante el creciente interés de los estudiantes por las redes sociales, por lo que es necesario que los docentes reconozcan la importancia y el potencial educativo de estas plataformas y en sinergia con los sistemas de gestión de aprendizaje mejoren la práctica pedagógica en entornos de aprendizaje formal e informal.

Las redes sociales representan una oportunidad para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. Sin embargo, su integración exitosa requiere de una adecuada preparación y reflexión por parte del profesorado, así como de la institución de educación superior formulando normativas claras y la promoción del uso responsable y ético. Al aprovechar las redes sociales como herramientas educativas en un entorno *bLearning* se puede brindar a los estudiantes una experiencia de aprendizaje enriquecedora y acorde con las demandas de la sociedad digital en la que vivimos.

Igualmente, es fundamental enfrentar los obstáculos que surgen con el aprendizaje *bLearning*, tales como la disparidad digital y la inequidad en el acceso a herramientas tecnológicas. Las entidades educativas deben colaborar estrechamente con los entes gubernamentales, las entidades organizativas y la comunidad en su totalidad para asegurar que todos los estudiantes gocen de las mismas posibilidades para acceder a una educación de excelencia.

En conclusión, la sinergia entre los sistemas de gestión del aprendizaje, las redes sociales y otras herramientas educativas digitales en un entorno de aprendizaje combinado o mixto representa una evolución significativa en la educación contemporánea. Esta combinación ofrece una plataforma versátil y dinámica que facilita la interacción, colaboración y participación de los estudiantes en su

proceso de aprendizaje. La integración de estas tecnologías permite un acceso más amplio y flexible al contenido educativo, fomenta la creación de comunidades de aprendizaje virtuales y promueve el desarrollo de habilidades digitales y sociales indispensables en la era digital. Además, esta sinergia potencia la capacidad de los docentes para diseñar experiencias de aprendizaje más enriquecedoras y personalizadas, adaptadas a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

En definitiva, la combinación estratégica de los LMS, las redes sociales y otras herramientas digitales abre nuevas posibilidades para una educación más inclusiva, participativa y centrada en el estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alkis, N., Coskunçay, D. F. & Yildirim, S. Ö. (2014). A systematic review of technology acceptance model in e-learning context. *ACM International Conference Proceeding Series*, 10-12-Sept. DOI: <https://doi.org/10.1145/2662253.2662308>
- Alloway, T. P., Horton, J. & Alloway, R. G. (2013). Social networking sites and cognitive abilities: Do they make you smarter? *Computers and Education*, 63, 10-16. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.030>
- Bastos, M. T. (2015). Outcompeting traditional peers? scholarly social networks and academic output. *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 2015-March, 2043-2052. DOI: <https://doi.org/10.1109/HICSS.2015.244>
- Cabero-Almenara, J., Arancibia, M. L. & Del Prete, A. (2019). Technical and didactic knowledge of the moodle LMS in higher education. Beyond functional use. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8 (1), 25-33. DOI: <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.327>
- Cabero Almenara, J. & Marín Díaz, V. (2013). Percepciones de los estudiantes universitarios latinoamericanos sobre las redes sociales y el trabajo en grupo. *RUSC Universities and Knowledge Society Journal*, 10 (2), 462-477. DOI: <https://doi.org/10.7238/rusc.v10i2.1728>
- Costley, Jamie. (2016). The Effects of Instructor Control on Critical Thinking and Social Presence: Variations within Three Online Asynchronous Learning Environments. *The Journal of Educators Online*, 13 (1), 194-217. Recuperado de https://www.thejeo.com/archive/archive/2016_131/fishmunajontuepdf
- Costley, J. & Henry, C. (2017). Interactive Technology and Smart Education Article information : Video lectures in e-learning: effects of viewership and media diversity on learning , satisfaction , engagement , interest , and future behavioral intention. *Newcastle Australia*, 4 (1).
- Dabbagh, N. & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, 15 (1), 3-8. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>
- Dumpit, D. Z. & Fernandez, C. J. (2017). Analysis of the use of social media in Higher Education Institutions (HEIs) using the Technology Acceptance Model. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14 (1). DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0045-2>
- Ellis, R. K. (2009). Learning Management Systems. *Alexandria, VI: American Society for Training & Development (ASTD)*. Recuperado de <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32476291/www.astd.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1531982300&Signature=UdM18dr0cm8nwPQ4vPxZuKWz4QE%3D&response-content-disposition=inline%3B filename%3Dwww.pdf>

- García, A. V. M., Pérez Gutiérrez, B. M. & Lucas, J. M. (2021). Fases de implementación de Blended Learning en las universidades españolas. Estudio basado en análisis de segmentación.: Blended Learning en las universidades. *Revista Portuguesa de Educação*, 34 (1), 28-49.
- Gómez-Aguilar, M., Roses-Campos, S. & Farias-Batile, P. (2012). *El uso académico de las redes sociales en universitarios*. 19 (38), 131-138.
- Hastie, M., Hung, I. C., Chen, N. S. & Kinshuk (2010). A blended synchronous learning model for educational international collaboration. *Innovations in Education and Teaching International*, 47 (1), 9-24. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703290903525812>
- Hew, K. F. (2015). Towards a Model of Engaging Online Students: Lessons from MOOCs and Four Policy Documents. *International Journal of Information and Education Technology*, 5 (6), 425-431. DOI: <https://doi.org/10.7763/ijiet.2015.v5.543>
- Hidalgo-Cajo, B. G. (2018). *Data mining in Learning Management Systems in University Education*. 115-128. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6681865>
- Hidalgo-Cajo, B. G., Hidalgo-Cajo, D. P. & Hidalgo-Cajo, I. M. (2017). El impacto de las redes sociales como herramientas de comunicación, interacción y colaboración en el proceso enseñanza aprendizaje en la educación superior. *SATHIRI*, 12, 104-113. Recuperado de <http://revistasdigitales.upec.edu.ec/index.php/sathiri/article/view/56/96>
- Hidalgo-Cajo, B. G., Rivera-Escriba, L. A. & Delgadillo-Avila, R. (2019). Virtual Communities of Learning: New Challenges in Teaching Learning Process in Higher Education. *Indian Journal of Science & Technology*, 12 (March). DOI: <https://doi.org/10.17485/ijst/2019/v12i10/139882>
- Hidalgo-Cajo, B., Hidalgo-Cajo, I., Mayacela-Alulema, A., Hidalgo-Cajo, D. & Satán-Gunza, L. (2023). Análisis comparativo entre profesores y estudiantes frente al uso de MOODLE en la Educación Superior en tiempos de pandemia. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 15, 107-121. DOI: <https://doi.org/10.1344/RIDU2023.15.9>
- Hidalgo, B. G., Rivera, L. A. & Delgadillo, R. S. (2019). Integration of Learning Management System Technology and Social Networking Sites in the E-Learning Mode: A Review and Discussion. *ASEE Computers in Education (COED) Journal*, 10 (2), 1-13. Recuperado de <http://asee-coed.org/index.php/coed/article/view/418>
- Kerimbayev, N., Kultan, J., Abdykarimova, S. & Akramova, A. (2017). LMS Moodle: Distance international education in cooperation of higher education institutions of different countries. *Education and Information Technologies*, 22 (5), 2125-2139. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9534-5>
- Marimon-Martí, M., Cabero, J., Castañeda, L., Coll, C., de Oliveira, J. M. & Rodríguez-Triana, M. J. (2022). Building knowledge in the digital age: challenges and reflections. *Revista de Educación a Distancia*, 22 (69), 1-32. DOI: <https://doi.org/10.6018/RED.505661>
- Morán, R. C. D. & Agüero Corzo, E. del C. (2021). Aprendizaje a distancia e integración tecnológica por la pandemia del Covid-19 en Perú. *Revista Eduweb*, 15 (1), 98-111.
- Oakes, K. (2002). E-learning. *T+ D*, 56 (3), 73-75.
- Pérez Tornero, J. M. & Tejedor Calvo, S. (2016). *Ideas para aprender a aprender: manual de innovación educativa y tecnología*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement*. París, Francia: Presses universitaires de France.
- Rienties, B., Giesbers, B., Lygo-Baker, S., Ma, H. W. S. & Rees, R. (2016). Why some teachers easily learn to use a new virtual learning environment: a technology acceptance perspective. *Interactive Learning*

- Environments*, 24 (3), 539-552. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.881394>
- Sharma, A. & Vatta, S. (2013). *Cloud Computing: Taxonomy and Architecture*, 2 (5), 379-383.
- Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y. & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers and Education*, 50 (4), 1183-1202. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.11.007>
- Veeramanickam, M. R. M. & Radhika, N. (2014). A smart E-Learning System for social networking. *International Journal of Electrical and Computer Engineering*, 4 (3), 447-455. DOI: <https://doi.org/10.11591/ijece.v4i3.5933>
- Villalobos Claveria, A. & Melo Hermosilla, Y. (2020). Creatividad y transferencia didáctica en la acción pedagógica de docentes universitarios chilenos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11 (2), 35-54. DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2992>
- Vygotsky, L. S. & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Massachusetts, Estados Unidos: Harvard university press.
- Watson, W. R. & Watson, S. L. (2007). An argument for clarity: What are learning management systems, what are they not, and what should they become? *TechTrends*, 51, 28-34.

Una mirada socioeducativa de las políticas públicas: El programa *Volvé a la escuela* en Chaco, Argentina

A socio-educational perspective on public policies: The 'Return to School' program in Chaco, Argentina

Patricia Malena Delgado
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.
patridelgadow@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-410>

Maia Milena Acuña
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.
maiaacunia@gmail.com

Jorge Samuel Salas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.
jorgesamuelsalas@gmail.com

José Santiago Sánchez
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.
santisan8282@gmail.com

Recibido: 28 de febrero de 2024

Aceptado: 02 de abril de 2024

RESUMEN:

El artículo describe y analiza la implementación del programa nacional “Volvé a la Escuela” en la provincia de Chaco durante el año 2022. Para ello se basa en datos emergentes del análisis de normativas nacionales y provinciales, informes de seguimiento elaborados por el equipo técnico jurisdiccional y relatos de informantes claves que participaron en su implementación. La hipótesis que ordena este trabajo sugiere que la forma de implementar esta política socioeducativa estaría interfiriendo en las posibilidades de alcanzar su objetivo de institucionalizar propuestas pedagógicas basadas en un enfoque socioeducativo. Debido a la transitoriedad de los recursos y actividades que pone en juego el programa, y a su desarrollo en forma yuxtapuesta con las estructuras que organizan el funcionamiento del ministerio y el trabajo escolar, no sería el instrumento de política pública adecuado para generar cambios profundos y duraderos en la experiencia escolar.

PALABRAS CLAVE: programas socioeducativos, implementación de políticas, revinculación escolar, pandemia.

ABSTRACT:

The article describes and analyzes the implementation of the national program "Volvé a la Escuela" (*Return to School*) in the province of Chaco during the year 2022. To do so, it relies on emerging data from the analysis of national and provincial regulations, follow-up reports prepared by the jurisdictional technical team, and reports from key informants who participated in its implementation. The hypothesis guiding this work suggests that the way this socio-educational policy is implemented may be interfering with the possibilities of achieving its goal of institutionalizing pedagogical proposals based on a socio-educational approach. Due to the transitory nature of the resources and activities involved in the programme, and their development in juxtaposition with the structures that organize the functioning of the ministry and schoolwork, would not be the appropriate public policy instrument to generate profound and lasting changes in the school experience.

KEYWORDS: socioeducational programs, policy implementation, school reintegration, pandemic.

1. INTRODUCCIÓN

El artículo reconstruye la trayectoria del programa nacional “Volvé a la Escuela”, desarrollado en Argentina durante el año 2022, con el propósito de recuperar la vinculación de estudiantes que interrumpieron su escolaridad durante la pandemia. En particular, examina su concreción en la provincia de Chaco y las “traducciones” realizadas por el equipo jurisdiccional a cargo de su implementación. El foco de indagación está puesto en ese nivel intermedio de gestión y no en las apropiaciones de la política por parte de los actores escolares.

El análisis de la trayectoria del programa se realiza desde un abordaje que articula dos perspectivas. Por un lado, un enfoque relacional de la política socioeducativa entendida como política pública (Oszlak y O'Donnell, 1981; Repetto, 2001; Carranza, 1998, 2008; Castro, 2022) y, por otro, una perspectiva socioeducativa (Giovine, 2012; Muñoz Rico y Gelabert, 2013; Terigi, 2015; Soto, 2022). En la convergencia de ambas miradas nos preguntamos, ¿cómo se desarrolló el programa en la provincia de Chaco? ¿En qué medida su implementación contribuyó -o no- a producir los efectos esperados en las trayectorias escolares? ¿Cuáles son los alcances, límites y posibilidades que ofrecen los programas socioeducativos en orden a transformar la experiencia escolar?

A partir del análisis realizado y de la consideración de investigaciones previas (Finnegan y Serulnikov, 2014; Olmos, 2016; Meo y Milstein, 2018; Gluz, Vecino y Martínez Del Sel, 2021; Giovine, Garino y Correa, 2023), se plantea como hipótesis que la forma de implementar este y otros programas socioeducativos en la provincia, estaría interfiriendo en las posibilidades de alcanzar sus objetivos y de generar cambios profundos en la experiencia escolar. Esto sucede debido a que el programa se diseña y ejecuta a través de una estructura de gestión de carácter transitorio, que se “injerta” en el aparato burocrático sin subordinarse o integrarse completamente, pues funciona con una lógica distinta. Esta yuxtaposición de estructuras y dinámicas de funcionamiento genera problemas de coordinación en la implementación de diferentes políticas que llegan a las escuelas, y sobre todo afecta a la posibilidad de institucionalizar propuestas que buscan transformar la experiencia escolar.

A partir de estos interrogantes y de la hipótesis planteada el artículo se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, se presentan algunas premisas teóricas que configuran el modo de abordar el objeto de estudio, para describir luego la estrategia metodológica adoptada. A partir de allí se procede a la descripción y análisis del programa, para exponer finalmente algunas conclusiones provisionales que retoman y amplían el supuesto inicial.

2. UN RECORRIDO DE LAS POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS COMO POLÍTICAS PÚBLICAS

Examinamos el programa socioeducativo desde un enfoque relacional, caracterizado por Repetto (2001) como un “corpus analítico que interpreta el contenido y la dinámica de las políticas públicas como resultado de la interacción entre actores relevantes, sean estos del Estado, la sociedad o el sistema internacional” (p. 3).

Partimos de entender a una política pública, como el “(...) proceso por el cual se elaboran y se implementan programas de acción pública, es decir, dispositivos político-administrativos coordinados, en principio, alrededor de objetivos explícitos” (Muller y Surel, citados por Roth Deubel, 2002, p. 13). En el desarrollo de estos programas intervienen actores estatales y de la sociedad civil que interactúan entre sí dando lugar a un proceso sociopolítico complejo (Oszlak y O'Donnell, 1981). Producto de ese proceso, las decisiones que se generan como discursos y diseños desde diversos lugares del Estado, se reestructuran, modifican, obstaculizan o profundizan a lo largo de la cadena de actores sociales que intervienen en su implementación (Carranza, 1998).

En la trayectoria de una política puede observarse el modo en que distintos sectores y actores se relacionan en el marco de entramados institucionales específicos, los que ofrecen una serie de posibilidades y de restricciones de carácter político, económico, organizacional, legal y cultural (Repetto, 2001). En ese sentido, el enfoque propuesto permite reflexionar sobre la relación entre las políticas y las condiciones institucionales en las que se desarrollan. Por ejemplo, el carácter federal y multiescalar del programa “Volvé a la Escuela”, conduce a analizar las condiciones en que se producen las relaciones entre niveles de gobierno y el modo como estas –en sus aspectos estructurales y en sus dinámicas– inciden en los procesos de formulación e implementación (Chiara y Serafinoff, 2022).

Las políticas socioeducativas en tanto políticas públicas son materializadas en escenarios temporales y espaciales diversos, atendiendo a agendas y prioridades yuxtapuestas, en condiciones desiguales de recursos humanos e infraestructurales (Grinberg y Villagran, 2016). Cada política educativa afecta y es afectada por la población escolar expandiendo sus efectos a la vida social de los sujetos, conlleva valores, presupuestos y opciones que se enmarcan en proyectos políticos más amplios.

Consideramos necesario articular esta perspectiva relacional con una mirada socioeducativa, dadas las características del programa en estudio. Es importante resaltar que lo socioeducativo es “un tema de investigación educativa aún en proceso de construcción analítica” (Martignoni y Giovine, 2020, p. 237), por lo que se presentan diversas discusiones y debates respecto de su definición y alcances. Aún así, reconocemos algunas notas de identidad que lo atraviesan.

En cuanto a sus objetivos, las políticas socioeducativas están orientadas por los principios de igualdad y calidad educativa que fija la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006; en donde la igualdad hace referencia a “toda propuesta, estrategia, acción que apunta a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole” (Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas DNPS, 2015, p. 20). Estas políticas dan cuenta de la intención de generar horizontes de igualdad en tramas profundamente marcadas por desigualdades en el acceso a los bienes y servicios y al reconocimiento de los repertorios culturales (Fontana y Thisted, 2015), identificando que las trayectorias no se presentan en las escuelas de manera uniforme, sino que, dada la multiplicidad de identidades, devienen diversas, inestables y disímiles. Las políticas socioeducativas apuntan a crear espacios para la enseñanza y el aprendizaje que posibiliten la inclusión, la permanencia y la promoción escolar de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que se hallan en contextos socioeconómicos y culturales vulnerables (DNPS, 2015). Buscan fortalecer los vínculos entre las escuelas, las familias y la trama institucional local, impulsar instancias de intercambio y capacitación docente, proveer bienes materiales y simbólicos, y propiciar el acceso a “propuestas educativas ricas, potentes, de alta intensidad en cuanto a la experiencia escolar o sociocomunitaria que promueven” (DNPS, 2019, p. 14).

3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Con la intención de reconstruir la trayectoria del programa nacional “Volvé a la Escuela” realizamos una indagación basada en el análisis documental de normativas, planificaciones e informes de evaluación del programa¹, tanto de carácter cuantitativo como cualitativo. De igual modo, incluimos información proporcionada por dos referentes jurisdiccionales del programa que fueron consultadas como informantes clave a través de entrevistas semiestructuradas.

Asimismo, nos apoyamos en relatos orales (Álvarez, 2022) de tres integrantes del equipo de investigación, que cumplieron funciones dentro del ministerio de educación provincial, y que participaron en la escritura de este trabajo. A esos relatos los hemos llamado *memorias de gestión* y

han resultado muy valiosos para comprender las decisiones adoptadas por el equipo provincial responsable de la gestión del programa, en relación con su diseño, implementación y evaluación. Se trata de un trabajo que recoge relatos de actores involucrados en la implementación de la política pero que, a su vez, desarrollan actividades investigativas dentro de la universidad. Esa doble pertenencia institucional ha posibilitado el análisis de la trayectoria del programa, tanto desde la mirada de la gestión pública como desde la investigación. Ha permitido transformar los relatos orales en memorias de gestión, a través de su registro, análisis y escritura, para dar lugar a un conjunto de reflexiones y conceptualizaciones en diálogo con los datos obtenidos. Así, este artículo se construye a partir de una metodología de corte cualitativo (Sautu, 2009; Barnet López, 2017) cuyas características principales vienen dadas por utilizar datos que proceden, no sólo de documentos y normativas, sino de la propia experiencia y de la manera en la que los protagonistas conceptualizan su visión sobre la información obtenida (Martín García, 1995).

Las memorias de gestión, a las que podríamos definir como aquellos “detalles de las acciones y los logros de un plan de trabajo” (INDEC, 2021, p. 5), no suelen ser instrumentos metodológicos comúnmente utilizados en la escritura de textos académicos que abordan el análisis de una política pública. Sin embargo, Cantero de Julián y Herranz de la Casa (2017) dirán que, al estar basadas en fundamentos personales e interpretaciones que realiza cada persona de un suceso conocido, se vuelve un punto de vista clave para profundizar y complejizar la empiria. Su inclusión, por tanto, aporta una mirada inédita y multifacética en el análisis del programa.

4. ORIGEN Y DISEÑO DEL PROGRAMA “VOLVÉ A LA ESCUELA”

El Programa “Volvé a la Escuela” se gestó en septiembre de 2021, en un contexto en el que habían mejorado las condiciones sanitarias. En ese momento el Consejo Federal de Educación aprobó la Resolución N° 404 que recomendaba el retorno a la presencialidad plena y disponía la creación del Fondo Federal “Volvé a la Escuela” de \$5.000.000.000, con el objetivo de “buscar uno por uno, a todos y todas los y las alumnos/as que en el marco de la pandemia del COVID -19 hayan visto interrumpido y/o se hayan desvinculado de su proceso educativo” (p. 2), y llevar adelante acciones pertinentes para su efectiva escolarización. Dicho fondo sería administrado por el Ministerio de Educación Nacional, que firmaría acuerdos bilaterales con los ministerios provinciales para llevar a cabo su implementación.

En octubre de 2021, el Ministerio de Educación de la Nación a través de la Resolución N° 3027 aprobó la creación del programa y definió tres ejes de trabajo:

- 1) Identificación y búsqueda: comprendía el diseño e implementación de estrategias para la identificación de estudiantes con bajo o nulo vínculo con el sistema educativo, la búsqueda territorial y domiciliaria uno por uno, la construcción y uso de bases de datos, y el trabajo con la comunidad y las familias, entre otras acciones.
- 2) Revinculación, reingreso y permanencia: incluía el desarrollo de estrategias para acompañar el regreso y la permanencia en la escuela de cada estudiante, lo que implicaba la creación de dispositivos de reingreso y propuestas pedagógicas de revinculación.
- 3) Institucionalización de los aprendizajes: refería a la posibilidad de recuperar aprendizajes y contenidos suspendidos o postergados a causa de la pandemia, su acreditación y articulación con contenidos desarrollados en acciones socioeducativas.

Para el desarrollo de estos ejes, el equipo técnico nacional a cargo de la gestión del programa planteó algunas ideas orientadoras. En primer lugar, la centralidad de la escuela como “(...) territorio insustituible para el encuentro con otras y otros, para el disfrute, para el aprendizaje y como centro de las dinámicas comunitarias” (MEN, 2022, p. 9). En segundo lugar, el apoyo y enriquecimiento de las acciones socioeducativas, considerando que su articulación con el programa

resultaba un anclaje fundamental para el fortalecimiento de las trayectorias escolares al habilitar nuevos espacios para la enseñanza y el aprendizaje. En tercer lugar, el nivel secundario como prioridad, dado que las principales dificultades respecto al acceso, permanencia y egreso se acrecientan en este nivel educativo. Finalmente, en cuarto lugar, la articulación federal y la participación de la comunidad, en tanto el programa promovía la acción conjunta entre distintos niveles de gobierno, las comunidades educativas y las organizaciones populares, en las tareas de identificación, revinculación y sostenimiento de las trayectorias (MEN, 2022).

La implementación del programa se realizó a través de un equipo nacional y equipos de trabajo en las 24 jurisdicciones. Los convenios suscriptos entre el Ministerio de Educación de la Nación y los ministerios provinciales definieron la distribución de responsabilidades políticas y de gestión. Las jurisdicciones debían completar la nominalización de los estudiantes desvinculados, implementar acciones de búsqueda y revinculación con sus escuelas, desarrollar actividades para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y realizar el seguimiento y acompañamiento de cada estudiante revinculado, dando cuenta de su trayectoria en la plataforma del Sistema Integral de Información Digital Educativa (SINIDE). El Ministerio de Educación de la Nación, por su parte, tendría la responsabilidad de financiar estas acciones, monitorear su desarrollo y evaluar el cumplimiento de los objetivos, procesar la información contenida en la plataforma, y ofrecer diversas propuestas educativas para fortalecer las estrategias jurisdiccionales. Cabe señalar que las provincias tuvieron importantes márgenes de iniciativa para definir cómo sería la puesta en marcha del programa en sus territorios. En base a los lineamientos nacionales, definieron sus planes de trabajo donde detallaron las líneas de acción específicas, los recursos solicitados y los plazos previstos. La mayoría de las jurisdicciones presentó dos planificaciones: una correspondiente a la etapa de verano (enero-marzo) y otra para la segunda parte del año (abril-diciembre), junto a una Planificación Estratégica Anual (PEA) de los fondos del programa. El cumplimiento de estos requerimientos era indispensable para la recepción de los fondos, su ejecución y posterior rendición.

5. IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA EN LA PROVINCIA

En el Chaco el programa se implementó en dos etapas: “Volvé a la Escuela de Verano”, durante los meses de enero, febrero y marzo de 2022 (aprobada por Res. N°301/22 MECCyT); y “Volvé a la Escuela Segunda Etapa” para el resto del año (Res. N°2802/22 MECCyT). Su ejecución estuvo a cargo de la Dirección General de Políticas Socioeducativas e Igualdad de Géneros, dependiente de la Subsecretaría de Educación, aunque en articulación con otras dependencias del ministerio.

Según consta en las normativas provinciales y en las planificaciones programáticas, las líneas de acción incluidas en el programa se orientaron al desarrollo de los tres ejes de trabajo prefijados por el equipo técnico nacional: identificación y búsqueda, revinculación, reingreso y permanencia, e institucionalización de los aprendizajes. Sin embargo, de acuerdo con el testimonio de informantes claves y lo que se desprende de las memorias de gestión, la principal línea de acción del programa fue el “Operativo Volvé a la Escuela”, encuadrado -sobre todo- en el primer eje y realizado en forma permanente durante el año 2022.

La prioridad que asumió el operativo puede deberse a la cantidad de estudiantes desvinculados o con trayectorias de baja intensidad que derivó de la interrupción de la presencialidad. Según los relatos que conforman las memorias de gestión, a partir de un relevamiento efectuado por el ministerio de educación provincial en los meses de octubre y noviembre de 2021, se identificaron 50.156 alumnos con trayectorias de baja intensidad y desvinculados, en los niveles inicial, primario y secundario. En base a esas cifras los integrantes del equipo jurisdiccional efectuaron la planificación de la primera etapa del programa, aunque reconocieron que, con la vuelta a la

presencialidad plena en las escuelas, al finalizar el ciclo lectivo 2021, la cantidad de estudiantes desvinculados se había reducido significativamente².

Si bien en su formulación original el programa priorizó a estudiantes de nivel secundario, a nivel provincial se resolvió tomar como población objetivo a estudiantes con bajo o nulo vínculo con el sistema educativo de nivel inicial, del segundo y tercer ciclo de la escuela primaria y de los ciclos básico y orientado de la educación secundaria, aunque “(...)prestando especial consideración y acompañamiento a las trayectorias de los/las jóvenes de nivel secundario” (Resolución N° 2802/22 MECCyT, p. 6).

Según la planificación jurisdiccional, el objetivo del operativo fue lograr la revinculación de estudiantes a partir de la búsqueda domiciliaria y el seguimiento de sus trayectorias, mediante el trabajo articulado de los promotores socioeducativos y educadores comunitarios con los equipos de gestión, de enseñanza y de evaluación de las escuelas, y la conformación de mesas socioeducativas³.

Junto al operativo “Volvé a la Escuela” se puso en marcha la primera etapa del programa “Escuela de Verano”, que se desarrolló en 110 sedes de diferentes localidades de la provincia. En cada una de ellas se realizaron actividades artísticas, físicas y de lectura, a cargo de docentes talleristas contratados o docentes que pertenecían a proyectos especiales⁴. Si bien esta línea de acción definió como población objetivo a estudiantes desvinculados y de trayectorias de baja intensidad, de 6° y 7° grado de primaria y de 1°, 2° y 3° año de secundaria, en los talleres participaron estudiantes de ambos niveles con todo tipo de trayectorias, debido a que la inscripción estaba abierta a todos aquellos que quisieran involucrarse. A partir de información estadística proporcionada por el equipo técnico jurisdiccional, se desprende que 7197 niños, niñas y adolescentes asistieron a la Escuela de Verano, de los cuales solamente 1923 presentaban trayectorias intermitentes o de baja intensidad respecto del ciclo lectivo 2020-2021.

Para la segunda etapa de implementación, entre los meses de abril y noviembre de 2022, se incluyeron en la planificación jurisdiccional otras líneas de acción tales como: Plan Provincial de Lecturas, Centro de Actividades Juveniles, Centros de Estudiantes y Parlamento Infantil Provincial, Coros y Orquestas, Medios Escolares y Albergues Estudiantiles, entre otras. Según lo expresado en la Resolución N° 2802/22, la incorporación de estas propuestas, algunas de las cuales ya se venían desarrollando en la provincia, contribuiría a “promover y garantizar la revinculación, reingreso y permanencia de los y las estudiantes del sistema educativo de nivel inicial, del segundo y tercer ciclo de la escuela primaria y de los ciclos básico y orientado de la educación secundaria” (p. 5), y a lograr la recuperación de aprendizajes y saberes suspendidos o postergados a causa de la pandemia. Esto se lograría mediante el trabajo articulado de los agentes territoriales (promotores/as socioeducativos, educadores comunitarios y talleristas) con los equipos de enseñanza y evaluación de las escuelas, en la construcción conjunta de propuestas pedagógicas e informes que integren el desempeño escolar y la participación de los estudiantes en las diferentes actividades socioeducativas.

Sin embargo, en la planificación jurisdiccional no se especificó cómo se instrumentaría esa articulación. Según afirmaron las referentes entrevistadas, las líneas de acción preexistentes al programa continuaron trabajando con sus propias lógicas, sin tener una atención especial hacia los estudiantes revinculados. Suponemos que su inclusión en el “Volvé a la Escuela” obedeció, más bien, a una estrategia jurisdiccional para darles continuidad y obtener el financiamiento que éstas necesitaban para la compra de bienes e insumos, gastos operativos y contratación de personal y servicios. Más allá de ello, consideramos necesario examinar la estructura de gestión que la provincia adoptó para la implementación del programa, como un aspecto que puede explicar, en

parte, algunas de las discrepancias identificadas entre las intencionalidades políticas expresadas en las normativas y las planificaciones, así como su concreción durante la implementación.

La gestión del programa en la provincia se organizó a partir de una estructura con tres niveles, en los que operaron agentes con distintos roles, todos ellos contratados con fondos del programa:

- El equipo de trabajo central, integrado por varios sub-equipos: de referentes jurisdiccionales, de análisis de datos, de coordinación territorial, de diseño de las propuestas pedagógicas y del trayecto de formación⁵.
- Los coordinadores o referentes en las direcciones regionales⁶, responsables de organizar, junto a los directores regionales, las sedes de trabajo, los equipos territoriales, las visitas institucionales, la distribución de insumos y las rendiciones de los mismos, así como de elevar informes de seguimiento mensuales y trimestrales.
- Los agentes territoriales (promotores socioeducativos, educadores comunitarios y talleristas), distribuidos en cada una de las direcciones regionales.

De acuerdo a la información que surge de las memorias de gestión, se estima que en la implementación del programa participaron 450 perfiles, incluyendo integrantes de equipos técnicos, promotores territoriales, talleristas, educadores comunitarios, coordinadores y referentes del programa en las direcciones regionales. Este dato es aproximado dado que se produjeron durante todo el año altas y bajas en las designaciones.

Entonces, el programa se implementó en la provincia a través de una estructura de carácter transitorio, muy diferenciada internamente con varios niveles y sectores, y con mucho personal involucrado en el desarrollo de distintas líneas de acción. A partir de la información recogida, advertimos que esta estructura operó como un circuito paralelo desde el cual se gestionaron estas acciones, con pocos puntos de contacto con otras vías administrativas a través de las cuales se implementaron políticas y regulaciones que ordenaban el trabajo escolar. De allí que planteamos como hipótesis que esta estructura se incorporó como un “injerto” en el aparato burocrático, sin subordinarse o integrarse completamente a él, pues funcionó con una lógica distinta, propia de la gestión por programas. Consideramos que estas características generaron dificultades para la coordinación entre distintos sectores del ministerio.

No obstante, identificamos algunos mecanismos vinculados a la planificación y el monitoreo de las líneas de acción que propiciaron la coordinación al interior de la estructura de gestión del programa. En cuanto a la planificación, el equipo nacional definió los ejes temáticos de las acciones a realizar, los criterios para la planificación presupuestaria y los requerimientos para la selección y contratación de los perfiles. A partir de estos lineamientos, el equipo jurisdiccional realizó sus planificaciones y, posteriormente, organizó la tarea de los agentes territoriales junto a los referentes del programa de las direcciones regionales. Respecto del monitoreo de la implementación, integrantes del equipo nacional asesoraron a los referentes jurisdiccionales, organizaron actividades de capacitación, evaluaron planificaciones e informes de seguimiento, aprobaron las altas y bajas de los perfiles, autorizaron el envío de fondos y controlaron su rendición. Según los relatos que emergen en las memorias de gestión y en las entrevistas, el equipo nacional otorgó mucha libertad y autonomía a las provincias en el desarrollo de sus propuestas.

Un aspecto a destacar en cuanto a la gestión provincial de esta política socioeducativa fue la importancia asignada al nivel local, reflejada en la creación del cargo de referente del programa en cada dirección regional. Del testimonio de los funcionarios se desprende que hacía falta esa figura para constituir un puente entre la estructura administrativa del ministerio y los diferentes agentes del programa, no solamente para mejorar la comunicación y el trabajo articulado sino, también, para aportar una mirada local a la implementación. El referente era designado por el director regional y era el nexo con el equipo jurisdiccional. Asesoraba al director regional en la organización

de la tarea territorial, a partir de las orientaciones del equipo central. Esto implicaba la selección de los perfiles, la asignación de establecimientos educativos, la distribución de actividades y la evaluación del desempeño de los agentes territoriales. A través del referente se canalizaban diferentes solicitudes y se generaba una primera sistematización de la información relevada por los promotores y educadores comunitarios. A partir de allí, el equipo de análisis de datos sistematizaba la información obtenida y elaboraba los informes solicitados por el equipo nacional y jurisdiccional.

La selección de los referentes del programa en las direcciones regionales y de los perfiles que se desempeñaron como agentes territoriales, estuvo a cargo de los directores regionales en base a criterios pre-establecidos, entre los cuales se consideraron: tener formación docente, experiencia en prácticas comunitarias o en educación popular, conocimiento del territorio y haber trabajado en otros programas socioeducativos. La cantidad de agentes territoriales asignados a cada dirección regional se definió de acuerdo a las localidades y al número de establecimientos educativos en la región. Así, por ejemplo, en las localidades del norte de la provincia (Impenetrable chaqueño) se designaron entre 2 y 5 agentes, mientras que en las ciudades de mayor población fueron entre 5 y 10 agentes, con un total de 215 promotores territoriales, talleristas y educadores comunitarios en las 70 localidades de la provincia. Una vez realizada la selección, la dirección regional enviaba la propuesta al equipo jurisdiccional que informaba al equipo nacional y, si no había objeciones, se iniciaban los trámites de contratación.

Según los relatos de las referentes jurisdiccionales del programa, una dificultad que tuvieron fue la alta rotación de los perfiles debido al retraso en el pago de sus honorarios, ya que los fondos nacionales se enviaban en cuotas trimestrales y estaban sujetos a la aprobación de las rendiciones. Con el cambio de perfiles, los equipos de trabajo se renovaban constantemente y era necesario capacitar al personal nuevo para el ejercicio de su rol. Además, la rotación conllevaba una gestión administrativa, pues era necesario informar al equipo nacional sobre las altas y bajas, esperar su aprobación y proceder a nueva contratación.

6. BALANCE DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA EN LA PROVINCIA

Como resultado del Operativo “Volvé a la Escuela”, 2539 estudiantes fueron revinculados, de los cuales 581 pertenecían al nivel primario, 1953 al nivel secundario y 5 al nivel inicial. Las referentes jurisdiccionales reconocieron que, a fines de 2022, continuaban detectándose estudiantes desvinculados y que, en esos casos, se decidió continuar con la identificación y búsqueda al año siguiente.

En el desarrollo de esa línea de acción, una dificultad que encontraron algunos promotores socioeducativos y educadores comunitarios durante las primeras visitas fue conseguir que las escuelas proporcionaran datos sobre sus estudiantes desvinculados (dirección, contactos, etc.)⁷. Las referentes jurisdiccionales señalaron que “(...) costaba conseguir esa información en las escuelas y ahí los promotores tenían que hacer un trabajo más artesanal. Conseguían información que circulaba en las localidades o cuando se acercaban a los barrios” (Entrevista a referente jurisdiccional 2, 2023). La organización de reuniones entre promotores, educadores comunitarios y supervisores de escuelas, por parte de los directores regionales, permitió articular mejor el trabajo y lograr mayor apertura por parte de las instituciones.

Para identificar las condiciones sociales y económicas de los estudiantes y sus familias era necesario que un agente del programa se acercara al domicilio para indagar sobre las causas de su desvinculación. En caso de detectar situaciones de vulneración de derechos, debía informar a su referente en la regional para que éste, a su vez, solicitara la intervención del director regional. Este podía dar directivas al personal de la dirección regional, al supervisor o comunicarse con el equipo

de conducción del establecimiento para abordar el problema; también podía solicitar la colaboración de otras áreas de gobierno (desarrollo social, salud, justicia y seguridad). Según señalaron las referentes, esa fue la forma de abordaje más habitual, y sólo en algunas localidades funcionaron las mesas socioeducativas.

En el informe nacional del programa también se señala que “los vínculos con las escuelas no siempre son fáciles de entablar” (MEN, 2022, p. 105), presentándose “algunas resistencias y tensiones con docentes y directivos que se sentían invadidos y/o controlados” (Ibíd, p. 71). En ese sentido, una de las referentes explicaba:

(...) hay una cuestión que históricamente prevalece en relación con los programas socioeducativos y es que la escuela comprenda su sentido. Siempre nos plantean -y está muy arraigado- esto de que “nos mandan cosas” o “que es más trabajo”, “más demandas”, en vez de entenderlo al revés (Entrevista a referente jurisdiccional 1, 2023).

Como planteamos en el apartado anterior, las dificultades de articulación con los equipos de gestión, de enseñanza y de evaluación de las escuelas, interfirieron en la posibilidad de concretar la planificación conjunta de propuestas pedagógicas y la elaboración de informes que integraran el desempeño escolar y la participación de los estudiantes en las actividades socioeducativas. Esto afectó el modo en que se implementaron las acciones previstas para los ejes “Revinculación, reingreso y permanencia” e “Institucionalización de aprendizajes”.

Respecto del primero, el seguimiento de las trayectorias efectuado por los agentes del operativo se planteó como complementario al realizado por la escuela, que debía generar un plan de acompañamiento para cada estudiante, de acuerdo a lo establecido en el régimen académico vigente en ese entonces (Resolución N° 828/22 MECCyT). Así, el acompañamiento a las trayectorias educativas quedó a cargo de cada escuela, sin contar con la participación de los agentes del programa. El seguimiento efectuado por los promotores socioeducativos de los estudiantes revinculados se limitó a un contacto esporádico con las instituciones y con las familias para verificar la asistencia regular de los mismos. No obstante, en relación a este eje, las referentes jurisdiccionales del programa valoraron el trabajo personalizado que propició el operativo:

(...) nos contaban que cuando los docentes salían al territorio, a veces iban en pareja, en moto, y salían los chicos y decían “ahí viene la señora que te hace volver a la escuela” y la misma comunidad colaboraba. Decían “acá a la vuelta hay un chico” o los mismos chicos a veces identificaban. Estamos hablando de barrios muy vulnerables, en donde ellos mismos pasan la información a quienes van a territorio. Por eso el conocimiento que los promotores y promotoras pudieron construir en territorio fue primordial (Entrevista a referente jurisdiccional 2, 2023).

De estos relatos se desprende el reconocimiento del programa como una política que logró convocar a los estudiantes, asegurando su asistencia, a través de formas de acompañamiento diversas: “(...) hay familias que los promotores hablaban y les hacían entender que es importante que estén en la escuela y con eso era suficiente, el chico volvía. Con otros no pasó eso y hubo que hacer otros trabajos” (Entrevista a referente jurisdiccional 1, 2023). En este sentido, consideran que

(...) esta cercanía, es decir, que los chicos sepan que hay gente que va y los busca, hizo que ellos piensen a la escuela desde una experiencia significativa, desde “alguien viene a buscarme”. La idea de abrir la escuela, de que la escuela salga (...) intentamos hacer llegar el sentido de esa importancia a nuestros promotores territoriales. Esto se logra cuando se trabaja desde una perspectiva en que todas las partes entienden que hay que defender un derecho fundamental que es que el chico esté en la escuela. Esto pasó cuando los promotores lograron que los chicos vuelvan, pero la escuela no logró sostener la matrícula y el chico volvió a dejar (Entrevista a referente jurisdiccional 2, 2023).

Respecto del eje institucionalización de los aprendizajes, según lo dialogado con las referentes jurisdiccionales, no hubo una definición precisa acerca de sus alcances desde el equipo nacional del programa. Su formulación en términos amplios habilitó a los equipos jurisdiccionales a programar diferentes propuestas que permitieron acreditar aprendizajes desarrollados en espacios socioeducativos. En el caso de la provincia de Chaco, el eje de institucionalización se trabajó en materia normativa, incluyendo en el nuevo régimen académico (Resolución N°828/2022 MECCyT) la posibilidad de acreditar aprendizajes y saberes que tuvieron lugar en la escuela en espacios socioeducativos no formalizados y que funcionaron por fuera de la jornada escolar. Esa definición normativa, en general, no llegó a plasmarse en la realidad. Por esa razón las referentes del programa refirieron a “un eje en construcción”.

No obstante, según los relatos que emergieron de las memorias de gestión, algunas líneas de acción como Plan de Lecturas y Políticas Estudiantiles mostraron avances en materia de institucionalización en el espacio escolar, en un plano más fáctico. Así, por ejemplo, en el marco del Plan de Lecturas, en 2022 se conformaron 335 clubes de lectores en 139 instituciones educativas, contando con la participación de 3000 estudiantes. A partir de allí, quedó instituido un espacio de diez minutos de lectura en el inicio de la jornada escolar. Por otra parte, en relación a la línea de políticas estudiantiles, desplegada a través de los dispositivos Centros de Estudiantes, Parlamento Juvenil del Mercosur y Parlamento Infantil, se constituyeron 163 Centros de Estudiantes, 200 cuerpos de delegados, 40 escuelas participaron en Parlamento Infantil y 74 en Parlamento Juvenil del Mercosur. Además, se logró la aprobación de la Resolución N° 2659/2020 que aprueba el Plan de Políticas Estudiantiles y Democratización Educativa, como una apuesta de la jurisdicción para la permanencia y continuidad de estas políticas.

En los casos de experiencias socioeducativas que no pudieron institucionalizarse, en el sentido de ser reconocidas, integradas y acreditadas dentro de las trayectorias escolares, advertimos que estas operaron con una lógica diferente a la que regula el trabajo escolar. Consideramos que para ser incluidas, necesitan que la escuela les encuentre un espacio dentro de su organización y funcionamiento, que no suponga alterar las condiciones de escolarización pautadas por la gramática escolar⁸, como suponemos ocurrió con el Plan de Lecturas o los Centros de Estudiantes. En ese sentido, planteamos que la institucionalización no se consigue sólo con un programa o con una normativa como el régimen académico, sino que, para que eso transforme la realidad, se requiere de una traducción en términos administrativos, organizacionales y laborales de las propuestas pedagógicas; porque de manera contraria su implementación sigue quedando sujeta a la buena voluntad de quien quiera realizarla.

7. CONCLUSIONES

El análisis de la trayectoria del programa “Volvé a la Escuela” nos permitió reflexionar sobre las potencialidades y límites que tienen las políticas socioeducativas para transformar la experiencia escolar y contribuir a garantizar el derecho a la educación. La hipótesis que ordenó el trabajo nos llevó a examinar la incidencia de los modos de implementación de estas políticas en las posibilidades de alcanzar los objetivos que persiguen. En ese sentido, planteamos que la transitoriedad de los recursos y actividades aportados por el programa, así como su desarrollo yuxtapuesto a las estructuras que organizaban el funcionamiento del ministerio y el trabajo escolar, afectaron a la posibilidad de institucionalizar propuestas que buscaban transformar la experiencia escolar desde una mirada socioeducativa.

En efecto, su implementación estuvo a cargo de personal contratado que no contaba con estabilidad en sus funciones. Esto interfirió en la posibilidad de dar continuidad a las políticas y de dejar capacidad técnica instalada en los ministerios. Además, de la mano de los programas, se

llevaron adelante experiencias socioeducativas que no fueron acompañadas por cambios en la gramática escolar y por esa razón no llegaron a producir cambios profundos y duraderos.

No obstante, consideramos que el programa tuvo un efecto dinamizador, logrando traccionar algunas lógicas del sistema educativo, entre ellas el trabajo intersectorial, dada la articulación de recursos y organismos involucrados en el operativo *Volvé a la Escuela*. También contribuyó a la institucionalización de algunas líneas de acción como los centros de estudiantes o los clubes de lectura.

De las memorias de gestión y de los relatos de las referentes jurisdiccionales, se desprende que, si bien los espacios pedagógicos que habilitó este programa socioeducativo no transformaron en su conjunto a la experiencia escolar, sí produjeron un impacto en los sujetos que participaron en ellos. No nos referimos a un impacto en términos plurales o estructurales sino, por el contrario, a casos particulares en donde el programa ha producido transformaciones de manera individual. Se trató, por tanto, de una política que impregnó intersticios, permitiendo, de a poco, cambiar algo del orden del discurso y de las miradas de los actores sobre lo escolar, así como modificar, a través de pequeños movimientos, las trayectorias de los estudiantes. Desde este lugar, no negamos a los programas socioeducativos como dispositivos que puedan generar cambios genuinos en la experiencia escolar, aunque sí sostenemos que no son suficientes para lograr una efectiva institucionalización de espacios formativos dentro de las escuelas.

NOTAS

1 Principalmente consultamos un informe provincial elaborado por la Dirección General de Políticas Socioeducativas e Igualdad de Géneros (2022) y un informe nacional producido por el Ministerio de Educación de la Nación (2022).

2 Vale aclarar que los funcionarios no contaban con información precisa sobre la población objetivo al inicio de la implementación y tampoco contaron con ella con el correr de los meses, ya que incluso al concluir la ejecución del programa en diciembre de 2022 continuaban detectándose estudiantes que no asistían a la escuela.

3 Las mesas socioeducativas tienen antecedentes en programas socioeducativos previos. Se constituyen como espacios de carácter multisectorial y multiactoral donde se informan situaciones particulares que producen la interrupción de trayectorias educativas y que vuelven necesaria la participación de otros actores estatales (salud, educación, seguridad, desarrollo social, etc.) o de la sociedad civil. Estos son convocados por las direcciones regionales o los municipios y junto a ellos en esos espacios se decide cómo intervenir en cada caso.

4 Con esta denominación se alude a planes y programas de carácter transitorio que el ministerio provincial proyecta para responder a necesidades de los niveles y modalidades y afianzar los objetivos de la educación.

5 Programa de formación destinado a docentes y promotores territoriales, para aprender a diseñar e implementar proyectos socioeducativos.

6 La Ley de Educación Provincial N° 1887–E establece que la administración educativa se realiza a través de Direcciones Regionales dependientes del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. En el periodo en que se desarrolló la implementación del programa, existían en la provincia 19 unidades administrativas, incluyendo regiones y subregiones educativas.

7 Cabe agregar que cada agente del programa se presentaba en las escuelas respaldado por un instrumento legal que lo designaba y establecía sus funciones.

8 Tyack y Cuban (1997) definen a la gramática escolar como el conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana en las escuelas, y que actúa de manera implícita e irreflexiva, estructurando los modos de actuar y de pensar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M. (2022). Relatos orales y escuela: Hacia el fortalecimiento de la subjetividad. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 28(3), 1-8.

- Barnet-López, S. (2017). Construcción del registro de observación para el análisis del movimiento fundamentado en la teoría de laban. *Revista de ciencias del ejercicio y la salud*, 15(2), 1-21.
- Cantero de Julián, J. I. y Herranz de la Casa, J. M. (2017). Historización de la memoria. Metodologías y conceptos para la inclusión de la memoria en los estudios historiográficos. *XV Congreso de la Asociación de Historiadores de la Comunicación*, 1005-1016. Universidade do Porto, Portugal.
- Carranza, A. (1998). La administración como campo de formación del pedagogo. Documento presentado en el Encuentro de cátedras de Política, Planeamiento y Administración de la Educación de Universidades Nacionales. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Córdoba.
- Carranza, A. (2008). Las perspectivas de los cambios en educación. Posibilidades y restricciones de las políticas estatales para implementar innovaciones en la institución escolar. *Cuadernos de Educación*, 6(6), 87-104. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/751>
- Castro, A. (2022). Escuela secundaria y pandemia Testimoniar sobre los procesos de escolarización y habilitar la mirada a la novedad. *Revista del IICE* (51), 113-130. DOI: <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10677>
- Chiara, M. & Serafinoff, V. (comp.) (2022). *Relaciones intergubernamentales y políticas sociales en la Argentina*. Editorial UNGS, Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/171419/1/Relaciones-intergubernamentales.pdf>
- Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS) (2019). Cuaderno I. Principios Metas y Programas. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (2015). Un recorrido a través de voces e imágenes. Ministerio de Educación de la Nación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Dirección General de Políticas Socioeducativas e Igualdad de Géneros (2022). Informe de Análisis Cualitativo-Cuantitativo. Instrumento de Seguimiento de Estudiantes VAE Agosto-Septiembre, 1-31.
- Finnegan, F. y Serulnikov, A. (2014). Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario. Las perspectivas de los actores locales. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004309.pdf>
- Fontana, A. & Thisted, S. (2015). *Módulo: Problemas, estrategias y discursos de las políticas socioeducativas. Especialización Docente de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos*. Argentina: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar el sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Quilmes, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Giovine, R., & Martignoni, L. (coord.) (2020). Políticas, prácticas socioeducativas y escuelas secundarias. En N. Montes y D. Pinkasz (comp.) *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Universidad Nacional de General Sarmiento; Flacso, 2020. Buenos Aires. Recuperado de https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/pdfs_ediciones/Estados_del_arte_sobre_educaci%C3%B3n_secundaria-completo.pdf
- Giovine, R., Garino, D. y Correa, N. (2023). Políticas y tramas interactorales en pandemia: acompañamiento y revinculación de estudiantes secundarios en las provincias de Neuquén y Buenos Aires. *Revista Espacios en Blanco*. Serie indagaciones, 1(33), 75-90. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-360>
- Gluz, N., Vecino, L. & Martínez del Sel, V. (2021). ¿Viejos Temas, Nuevos Lentes?: Pandemia, desigualdades y trabajo docente en el nivel secundario bonaerense. *Revista IRICE*, (40), 141-170. DOI: <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi40.1451>

- Grinberg, S. & Villagran, C. A. (2016). Ihrem Schicksal überlassene Schulen: Schulreform und Raummangel in Patagonien. Poner en marcha una reforma en escuelas sin espacios. Relatos de escuelas libradas a su suerte en la Patagonia argentina. En Clement, U. & Oelsner, V. (Ed). *Was Macht Schule? Schule als gestalteter Raum*, Springer, VS, Wiesbaden, 222-239. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-11701-6_17
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) (2021). *Memoria de gestión 2020*. Instituto Nacional de Estadística y Censos-INDEC. Recuperado de https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/publicaciones/memoria_gestion_2020.pdf
- Martín García, V. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *Ediciones Universidad de Salamanca*, (7), 41-60.
- Meo, A. I. & Milstein, D. (2018). Investigación sobre el Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Educação e Pesquisa*, 44(1), 1-15. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201703160182>
- Ministerio de Educación de la Nación (2022). Escuelas que reciben y alojan. Experiencias de búsqueda y revinculación de estudiantes. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/10/escuelas_que_reciben_y_alojar_volv_e_a_la_escuela.pdf
- Muñoz Rico, A. & Gelabert, M. (2013). Reforzar vínculos en la comunidad educativa a través de la perspectiva socioeducativa. *Revista de Educación Social*, 16, 1-16.
- Olmos, A. (2016). Políticas socioeducativas y trabajo docente. La gestión escolar, entre la acumulación de proyectos compensatorios y la práctica de la inclusión educativa (Córdoba, Argentina, 2000-2010). *Administración Pública y Sociedad (APyS)*, (1), 48-59. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/APyS/article/view/14643>
- Oszlak, O. & O'Donnell, G. (1981). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Buenos Aires, Documentos CLACSO, N°4.
- Repetto, F. (2001). Causas y azares de un cambio institucional inconcluso: historia reciente de la administración pública nacional en la Argentina. *6to Congreso Internacional del CLAD sobre la reforma del Estado y la administración pública*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Roth Deubel, A. N. (2002). *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Bogotá, Colombia: Ediciones Aurora.
- Sautu, R. (2009) El marco teórico en la investigación cualitativa. *Controversias y concurrencias latinoamericanas*, 1, 155-177.
- Soto, M. (2022). Tensiones sobre la educación de los sectores populares: los programas socioeducativos de la ciudad de Buenos Aires y su junta de clasificación docente. *Entramados: educación y sociedad*, 9(11), 232-249. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/5991>
- Terigi, F. (2015) [et al.] *Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas: Seminario II DNPS*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1997). En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas. Ciudad Autónoma de México, México: Fondo de Cultura Económica.

NORMATIVAS

Argentina. Ley de Educación Nacional N° 26206/2006.

Argentina. Consejo Federal de Educación (CFE). Resolución N° 404/2021.

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Resolución N°3027/2021.

Chaco. Ley Provincial de Educación N° 1887–E/2010.

Chaco. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCyT). Resolución N°2659/2020.

Chaco. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCyT). Resolución N°301/2022.

Chaco. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCyT). Resolución N°828/2022.

Chaco. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCyT). Resolución N°2802/2022.

Actividades lúdicas en bachillerato. Pertinencia o desatino, una mirada desde el equipo docente

Leisure activities in high school. Relevance or inappropriateness, a perspective from the teaching team

Galo Roberto García Flores de Válgaz
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador
galo.garcia@uleam.edu.ec

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-411>

Lilian García Flores de Válgaz
Unidad Educativa Dr. Bruno Sánchez Carreño, Ecuador
lgarciaf@ube.edu.ec

María Mercedes Pin López
Unidad Educativa Dr. Bruno Sánchez Carreño, Ecuador
mmpinl@ube.edu.ec

Recibido: 20 de febrero de 2024

Aceptado: 22 de abril de 2024

RESUMEN:

El artículo se centra en el análisis de la percepción del equipo docente sobre la utilización, desafíos y pertinencia de actividades lúdicas en bachillerato en la “Unidad Educativa Dr. Bruno Sánchez Carreño”, ubicada en Manabí, Ecuador. Se efectuaron encuestas y entrevistas a los 20 docentes que integran este equipo, buscando la exploración, evaluación y la descripción de sus opiniones para entender la relevancia de esta estrategia desde la mirada del profesorado. Mientras algunos ven estas actividades como efectivas para fomentar la participación y aprendizaje significativo, otros muestran resistencia y mantienen posturas tradicionales. Se destaca la planificación cuidadosa y la necesidad de abordar las preocupaciones y resistencias para garantizar su efectividad en el proceso educativo por medio de capacitación constante y participación activa de toda la comunidad educativa.

PALABRAS CLAVE: actividades lúdicas, estrategias educativas, educación secundaria, percepciones, criterios docentes.

ABSTRACT:

The article delves into the analysis of the teaching team's perception regarding the use, challenges, and relevance of ludic activities in high school at the “Unidad Educativa Dr. Bruno Sánchez Carreño”, located in Manabí, Ecuador. Surveys and interviews were conducted with the 20 teachers comprising this team, aiming to explore, evaluate, and describe these opinions to understand the relevance of this strategy from the faculty's perspective. While some view these activities as effective in fostering participation and meaningful learning, others show resistance and maintain traditional positions. Careful planning is highlighted, as well as the need to address concerns and resistance to ensure their effectiveness in the educational process through constant training and active participation of the entire educational community.

KEYWORDS: playful activities, educational strategies, secondary education, perceptions, teacher criteria.

INTRODUCCIÓN

Las actividades lúdicas están mentalmente asociadas a las metodologías en estudiantes de niveles inicial y primario, así lo indica Caballero (2021), pero no hay que dejar de lado el uso en otros niveles. Hay un énfasis en la facilidad en el entendimiento de los temas que estas estrategias proporcionan, así como también, el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad. Esto podría responder a la pregunta, ¿por qué usarla?, para Rodríguez (2017) hay que alejar de las aulas ese proceso de mecanización que muchas veces se instaura en los estudiantes, donde memorizan y ejecutan acciones para satisfacer expectativas ya sea de docentes o de padres, pero esas actividades sólo responden a la necesidad del problema específico y no constituye la construcción del conocimiento.

En ese escenario es importante entender que los juegos están establecidos en nuestra cultura, dan paso a sentimientos y acciones, así lo establece Piedra (2018) donde, resalta que en este tipo de actividades se puede reír, compartir, imaginar, pensar, sentir, fluir y ser. Este proceso implica que, a medida que se aumenta el grado de libertad o espontaneidad en la actividad lúdica, también aumenta su concepción. Todo sugiere que la lúdica, al igual que el ser humano, es un constructo multidimensional cuyas expresiones pueden estar asociadas con lo estético, ético, recreativo, de aprendizaje, entre otros aspectos.

Toma mayor importancia el uso de estas estrategias al tener impacto social, así manifiesta Posso et al., (2015), quien considera que las actividades lúdicas tienen un aporte antiviolencia ya que los docentes, en estas actividades, promueven el desarrollo sólido de cimientos de respeto, afecto, reconciliación y camaradería entre los estudiantes, fomentan el cambio de actitud y es mediadora entre la cultura de violencia y la cultura de paz. Bajo esta premisa esta estrategia puede utilizarse en cualquier nivel de estudio y para Candela y Benavides (2020) se utiliza muy poco debido al desconocimiento de las diversas ventajas. Éstas abarcan instancias de acción espontánea, de representación simbólica o asimilación abstracta y lógica de las experiencias vividas con el fin de alcanzar los objetivos de enseñanza del plan de estudio.

En líneas generales, se puede afirmar que el juego desarrollado y evaluado ha sido exitoso y representa un ejemplo válido de la efectividad de adoptar un enfoque lúdico para la enseñanza integrada de las ciencias (Fernández et al., 2016). Esto confirma que la respuesta a la multidisciplinariedad es efectiva con la adaptación de las estrategias, obviamente siguiendo la planificación curricular. Para Domínguez (2015) el juego se vincula significativamente con el aprendizaje, el pensamiento, la sociabilidad y el equilibrio emocional. Prepara para la vida al promover alegría y colaboración, revela habilidades sin causar malestar, es esencial para el desarrollo cognitivo, comunicativo, afectivo y social.

En este escenario y retomando el argumento que, se utiliza poco en edades cercanas a juveniles, debido al desconocimiento de sus ventajas, se plantea el interrogante, ¿Cómo perciben los docentes la utilización y los desafíos de las actividades lúdicas en bachillerato¹, así como sus preferencias para una integración exitosa en el contexto educativo en esta etapa?, para dar respuesta resulta necesario analizar las percepciones de los docentes sobre la utilización, desafíos y pertinencia de actividades lúdicas en el bachillerato como parte del proceso educativo en la “Unidad Educativa Dr. Bruno Sánchez Carreño”², centro donde se desarrolla esta investigación. Asimismo, la exploración de las opiniones del equipo docente, permite evaluar la pertinencia percibida por los maestros y, finalmente, describirlas para entender la relevancia que se le da a nivel de bachillerato.

ACTIVIDADES LÚDICAS EN JÓVENES

Las experiencias educativas deben ofrecer actividades digitales lúdicas, flexibles y creativas, aprovechando la destreza de los jóvenes, ellos se expresan como juventud contemporánea (Vasco y Goig, 2020). Es crucial tener siempre en consideración la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, incluyendo evaluaciones y todos los escenarios (García y Valarezo, 2023) o, como indican De Xus y López (2022), estas actividades son esenciales, hay que promover las competencias deportivas, excursiones a la montaña o eventos musicales, hay que hacer la cohesión de los grupos, convirtiéndose en elemento clave para que los jóvenes se aparten de entornos sociales perjudiciales.

En estos enfoques se identifica la importancia de las diferentes actividades lúdicas en los jóvenes, y ellos también se expresan como indica Vasco y Pérez (2017) buscando su participación activa y desde un enfoque educativo, integrando las perspectivas, para que puedan diseñar estrategias que fomenten actividades significativas. Es importante abordar la diversidad, mediante intervenciones basadas en lo socioeducativo. Díaz et al., (2021) indican que los jóvenes se motivan en estos encuentros cuando se refuerzan las relaciones intergeneracionales por medio de campamentos o visitas a la naturaleza, la interacción con monitores y voluntarios influye según los relatos en la investigación señalada.

En un estudio realizado por Nakayama et al., (2020) se observó formas de juego entre jóvenes menores de 18 años incluso en contextos restrictivos. La institución promovía juegos más deportivos que lúdicos, influenciada por educadores que priorizan la disciplina. Se desafía la noción de que los jóvenes sólo juegan deportes, ya que se observan otros tipos de juegos emergentes. Los juegos improvisados en las aulas mostraron mayor libertad y concentración en ellos.

Estos argumentos muestran que la aplicabilidad es necesaria e invita a dejar de lado excusas, ya que, estos ejercicios deben ser más bien motivadores para conocerlos y prepararse. Para Patiño (2023) no solo mirar el proceso de aprendizaje, va orientado hacia el desarrollo humano, incentivar la participación dentro y fuera de un aula, ayudar en la inclusión de las personas con capacidades especiales, para ello hay que conocer espacios, hacer salidas pedagógicas, museos, bibliotecas, aceptar todo lo lúdico recreativo.

Las actividades lúdicas se presentan como un recurso significativo en la educación, incluso en la educación universitaria, González et al., (2021) manifiestan que crea entornos propicios para la interacción y el diálogo, la creatividad, la autonomía cognitiva y facilita el aprendizaje. Además, promueve la internalización de valores, impulsando el desarrollo personal y profesional del estudiante, contribuyendo así a su formación integral. En la misma línea Velasco (2020), plantea diseñar y promover tipos de *software* que sean de acceso para todos los estudiantes, para impulsar una educación entretenida y con orientación lúdica, que sea constructivista, que ayude y enlace bibliotecas, banco de datos, libros, revistas y múltiples recursos.

ENSEÑAR JUGANDO Y LOS ROLES

El enseñar jugando implica superar el modelo tradicional de enseñanza magistral, el cual, según Cabezas et al., (2019) enfatizan en métodos tradicionales que genera pasividad, desmotivación y dificultad para la aplicación práctica de los conocimientos. Por el contrario, el juego incentiva la participación activa del estudiante, propiciando el desarrollo personal y cognitivo, facilitando la conexión de los conceptos con la realidad. En la misma línea Hernández et al., (2021) manifiestan la importancia de las propuestas académicas orientadas a lo lúdico, entre estas los juegos, que

tienen veracidad en su aplicación siendo complementos relevantes de la enseñanza tradicional sin necesariamente reemplazarla.

La teoría del juego está instituida hace muchos años. Rousseau y Pestalozzi como fuentes primarias, abogaron por un enfoque educativo que valora el juego desde temprana edad, influyendo en la Escuela Nueva del siglo XIX, donde el juego adquirió un papel fundamental como método de enseñanza. El juego es considerado un patrón universal de comportamiento según los etólogos, es vital para el desarrollo del ser humano al practicar habilidades necesarias para el aprendizaje y la maduración (Calvo y Gómez, 2018).

La importancia de la comprensión del juego según Violante (2018) radica en la educación integral que fomente el desarrollo personal y social, la comprensión del mundo simbólico del juego, las expresiones artísticas, la cultura comunitaria y el conocimiento del entorno social y natural, donde el profesor elabora las configuraciones didácticas como estrategias específicas que determinan qué y cómo enseñar, basadas en los propósitos educativos. En la actualidad estamos en un mundo dinámico, los docentes tienen un aliado fundamental, las tecnologías, estas facilitan la reorientación del proceso educativo. Estas tecnologías incluyen interfaces interactivas con un enfoque lúdico que promueve el desarrollo tanto intelectual como emocional de los estudiantes (Martínez, 2017). Adaptados a las exigencias del mundo moderno, es necesario comprender la diversidad de herramientas que fortalecen las prácticas docentes en todas las áreas. Negarse a ello sería quedarse atrás en esta evolución que viene con la integración de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y Tecnologías del Aprendizaje (TAC), generando cambios en los estilos pedagógicos promoviendo modalidades asociadas a la interacción en línea, por medio de móviles y ordenadores (Serrano, 2018). Y esto, no es más que la búsqueda del aprendizaje activo y significativo, solo que incorpora estrategias como la gamificación.

El presente de esta avalancha tecnológica obliga a revisar elementos estructurales y evaluativos, la misión no se limita al juego, sino a toda la estructura del sistema educativo, sin perder el horizonte que es la adquisición de conocimientos significativos que serán útiles en diversas situaciones (Pedraz, 2019). Fortaleciendo la acción docente y los métodos, facilitando la enseñanza, haciéndola eficiente, equitativa, inclusiva, pertinente y dinámica, convirtiéndose el docente en el guía y el alumno en el arquitecto de una enseñanza creativa y lúdica (Alcedo, 2020).

En esta práctica hay que ejercer roles y cumplirlos para encontrar la efectividad necesaria, para Trovato (2015) el docente debe crear situaciones comunicativas significativas, fomentar la participación activa de todos los estudiantes, promover la reflexión sobre su desempeño y resolver dudas en el momento. Actúa como guía y facilitador. Por su parte, los estudiantes eligen y distribuyen roles conscientemente, toman decisiones en grupo, participan activamente y reconocen el valor del juego en su aprendizaje, siendo protagonista de su propio proceso formativo.

Se deben planificar las dinámicas y establecer las reglas, ahí es donde se configuran los roles e involucra a todos los participantes en función de los objetivos. Al incorporar juegos en clase, los estudiantes muestran una actitud más relajada y deseosa de aprender (Castrillón, 2017). Para los maestros, es una herramienta versátil que requiere creatividad y estructura, motivando así el aprendizaje de los estudiantes de manera efectiva y afectiva. Para Quintanilla (2020) no usar estrategias lúdicas significa impedir al estudiante el desarrollo de un ambiente creativo y por tanto no permitirle el logro de un aprendizaje significativo. Señala también que el docente juega un rol importante en la planificación y ejecución para mantener motivado al participante y de esta forma aprender de forma amena y armónica.

MIRADA DOCENTE EN EL BACHILLERATO

La influencia del desempeño docente, tanto dentro como fuera del aula, impacta directamente en el desempeño académico de los estudiantes. Esto se refleja en sus actitudes, creencias, preparación pedagógica y dominio de conocimientos (Anchundia, 2019). Conservando el mismo enfoque Crespo y Weise (2021) señalan que, la función del profesor es esencial para la calidad y el progreso de la educación de los estudiantes, lo que afecta directamente la efectividad de la institución que trabaja. Contribuye en todos los ámbitos estructurales, culturales, educativos, políticos y simbólicos.

Pero, ¿cuál es el pensamiento o mirada que tienen los docentes? Para dar respuesta a interrogantes como estos, se trabajó con 20 docentes³ de la Unidad Educativa Dr. Bruno Sánchez Carreño, con todos aquellos que son parte de la educación en Bachillerato, se aplicó una encuesta y una entrevista en profundidad, con la finalidad de obtener información sobre la percepción de relevancia, cómo interviene en la concentración del estudiante y las condiciones para la implementación en el aula.

En coincidencia con Jaimes (2020) quien sostiene que esta herramienta didáctica hace más dinámica la enseñanza y que el docente juega su papel para derrumbar paradigmas obsoletos, encontramos la siguiente percepción:

Es una estrategia efectiva para fomentar la participación activa de los estudiantes en el aula y mirándola en comparación con otras metodologías, es importante tener en cuenta que cada estrategia tiene sus propias ventajas y desventajas para propiciar el desarrollo de habilidades sociales y emocionales como la empatía, la creatividad y la resolución de problemas (Docente 1).

Existe en determinados grupos de docentes resistencias al cambio, ya que se teme al desafío ligado a la construcción de nuevas ideas (Córica, 2020), y es así, que tenemos percepciones que contrastan mucho con la anteriormente expuesta:

El uso de estas estrategias las veo desde la neutralidad, ya que creo depende mucho de las asignaturas o de las actividades que quiero realizar (Docente 7).

Es una herramienta, diría yo, condicionante más no determinante, podría ser muy útil, quizá para ciertos temas y ciertos grupos, hay que ser muy selectivos a la hora de elegir esta estrategia (Docente 5).

En mi experiencia considero que tiene una pertinencia baja, porque no existe la efectiva comprensión de contenidos, no motiva el aprendizaje en ciertas asignaturas, y distraen el aprendizaje (Docente 17).

En las expresiones de los docentes encuestados, la mayoría, muestra notable aceptación por las estrategias lúdicas y resaltan la relevancia en el proceso educativo en el nivel de bachillerato, aunque también hacen énfasis en las deficientes condiciones estructurales para la implementación exitosa. Resaltan que hay que cuidar mucho las formas. Además, desde la mirada de Calderón et al., (2023) hay que tener cuidado con la condición natural de volver a las prácticas tradicionales al sentirse en zonas confortables, innovan y retornan a sus prácticas. Esto se puede evidenciar en las siguientes manifestaciones:

Al hablar de la incorporación de estas prácticas, realmente no las he incorporado en un porcentaje elevado, la misma ha sido minoritaria (Docente 4).

Lo tradicional permite en ocasiones el aprendizaje significativo de ciertos temas, y lo lúdico lo que hace es profundizar estos temas de manera más dinámica (Docente 12).

Cuando hablamos de modelos predominantes el tradicional es quien asume el liderato, el profesor como protagonista (González et al., 2017), aunque ya existe una renovación con procesos más activos, y así lo manifiestan:

He incorporado activamente actividades lúdicas en bachillerato y como docente he observado en los estudiantes más interés y comprensión en los temas (Docente 20).

El uso de estas metodologías en comparación con otras aporta una relevancia positiva, ya que permite crear espacios que motivan y divierten al estudiante, la participación en las clases me indica que mejora el humor tanto del estudiante, como el mío en calidad de docente (Docente 16).

Los docentes deben introducir en las aulas las nuevas ideas y métodos de diversas disciplinas científicas para mantener actualizada la percepción social y estimular el interés de los estudiantes (Fernández et al., 2001). Estas participaciones y manifestaciones nos hacen tener una mirada de un equipo que, desde puntos de vistas diferentes, nos muestran una realidad que merece ser tratada en profundidad. Según Rivero et al., (2017) existe la tendencia general evolutiva, progresista, donde sí se está priorizando al alumno. Acción que debe mirarse como destacable y que abre las puertas para atender a la diversidad.

PRÁCTICAS LÚDICAS ASOCIADAS CON LA CONCENTRACIÓN

En la práctica docente una de las necesidades es lograr la atención, concentración de los estudiantes, para que no se convierte en algo tedioso y cansado (García y Corral, 2021). Aquí, las actividades lúdicas son esenciales para mejorar la atención y concentración indican Zuloeta y Cabrera (2018), quienes consideran que son aliadas innovadoras clave ya que permiten no sólo enseñar conceptos y habilidades de lectura, sino también fomentar el disfrute durante el aprendizaje.

Cuando incorporo actividades lúdicas siento que mejora la recepción de contenidos, las habilidades se evidencian al desarrollar el juego, haciéndolo interesante y cambiando el aprendizaje tradicional, considero que no hay edad límite y que tampoco se convierte en un distractor (Docente 2).

Para Mendoza et al., (2019) incorporar o aprovechar las tecnologías de la información y comunicación en las estrategias lúdicas, creará entornos de cooperación, fomentará la atención, la imaginación, en contraste con el pasado donde sólo se ponía al contenido como eje principal.

Al usar estas estrategias los activo e invito a participar en retos que activan su visión espacial, el uso de la lógica y su concentración, ellos siempre están atentos a mis movimientos y a lo que hablo, considero que ellos están cansados de lo tradicional, más bien buscan herramientas o actividades que les sea o haga más entretenido su aprendizaje (Docente 1).

En una postura similar se manifiesta: *“En el bachillerato me ha dejado experiencias favorables, cuando he incorporado actividades lúdicas las experiencias han sido muy productivas”* (Docente 14).

Pero desde otro enfoque y apegados a la resistencia a la evolución, muchos consideran que es un distractor y que minimiza la productividad y como indican Ortiz et al., (2021), esas distracciones hacen perder la concentración, muy importante a la hora de estudiar, y es en argumentaciones como estas donde este grupo de docentes justifican su postura.

He implementado y sí existe el interés y estimulación, pero, en muchas ocasiones el estudiante se distrae (Docente 3).

A la mayoría de mis estudiantes les agrada, pero luego de aplicarla, cuesta un poco restablecer la formalidad del proceso y en ocasiones provoca dispersión de los educandos (Docente 5).

La incorporación de actividades lúdicas en estudiantes de edad joven, considero que se convierte en un distractor del aprendizaje (Docente 7).

Considero que desde niños debe aplicárseles estas estrategias, para que ya tengan la experiencia y práctica en su utilización, para que, en el futuro en edad joven, no tengan ciertos inconvenientes de distracción (Docente 15).

En parte se convierte el proceso en desatino, porque conlleva a la pérdida de interés en el estudio, se exterioriza una mayor desmotivación en el desarrollo, porque sólo quiere jugar de ahí en adelante (Docente 19).

Evidentemente la capacidad de adaptación del docente varía, algunos aún no logran ajustarse eficazmente al cambio y términos de los métodos de enseñanza (Flores y Durán, 2022). Además de comprender que el estudiante muestra una tendencia de hacer muchas tareas, este mal manejo se puede convertir en falta de motivación y participación en clases, pero quizá la razón esté escondida en el argumento del siguiente docente:

He observado mejoras significativas en la comprensión de los contenidos y el desarrollo de habilidades cuando se implementan actividades lúdicas en comparación con enfoques más tradicionales. La efectividad de las actividades lúdicas en estudiantes jóvenes depende del diseño y la implementación adecuados. Cuando se integran de manera equilibrada con objetivos de aprendizaje claros y supervisión adecuada, las actividades lúdicas pueden ser herramientas efectivas para fomentar la participación y el aprendizaje significativo (Docente 11).

Cuando el profesor emplea su creatividad en el proceso educativo con el objetivo de reforzar las competencias de los estudiantes, busca que éstos se conviertan en el centro del proceso de enseñanza, mientras él actúa como moderador. Las estrategias lúdicas de enseñanza y aprendizaje promueven la interacción en el aula, creando experiencias educativas que enriquecen tanto a docentes como alumnos, generando ambientes de aprendizaje significativos (Gutiérrez et al., 2018). Entonces es función del docente generar la atención, para Zambrano (2020) es fundamental debido a la constante evolución de los entornos, a las limitaciones cognitivas y múltiples tareas en el aula. La atención permite enfocarse en los aspectos educativos relevantes y descartar distracciones no relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje.

VISUALIZACIÓN CRÍTICA DE LA IMPLEMENTACIÓN

Para entender los desafíos de la implementación de cualquier acción hay que reunir todos los argumentos presentados y es aquí donde se unen las convicciones de los docentes, muchos de ellos habituados a la aplicación de diversas estrategias, mientras que otros, se presentan temerosos de salir de lo tradicional. Hay que entender que no existe argumento válido que respalde la no aplicación de las estrategias lúdicas, por el contrario, todos se manifiestan en pro de la motivación, concentración y comprensión.

Los principales desafíos al implementar actividades lúdicas en el bachillerato incluyen la resistencia de algunos docentes a métodos no tradicionales, la necesidad de tiempo adicional para la planificación y ejecución, la disponibilidad limitada de recursos adecuados y la garantía de que las actividades estén alineadas con los objetivos curriculares (Docente 11).

Lo importante es comprender el proceso, aplicar actividades lúdicas y ajustarlas según las edades (Docente 18).

Es necesario abordar condiciones estructurales y capacitación docente para garantizar la integración exitosa, se requiere un enfoque equilibrado que considere las ventajas como las limitaciones de las estrategias, priorizando el aprendizaje, pero sin dejar de lado la participación de toda la comunidad educativa.

En ocasiones existe resistencia de la comunidad educativa, incluso autoridades, padres de familia y docentes se ven limitados en estas aplicaciones, los docentes prefieren evitar el uso de tecnologías o son mínimas las posibilidades de contar con ellos, además de los riesgos de daño de alguno de estos (Docente 15).

Existe también la autocrítica y ésta es la puerta de entrada a las mejoras de los procesos y la conciencia de los docentes: *“Se ve como una forma de distraerse, en general los docentes no queremos aplicarlo, existe falta de compromiso”* (Docente 17).

Para encontrar la causa raíz del problema suscitado en el comportamiento docente, coinciden muchos que es la postura tradicional:

En la implementación hay que romper las limitantes originadas por la sociedad donde se habita, sumado a que algunos docentes se mantienen tradicionalistas, más que todo, las personas mayores (Docente 12).

Indudablemente mejora la comprensión, hace interesante la clase, no hay edad para el juego, pero en docentes si he visto que no quieren cambiar el método de trabajo, existe limitaciones en tecnología y en otros lo tradicional le gana a lo moderno, hay que involucrar a todos al aprendizaje actual (Docente 2).

Hay que lograr integración de todo el equipo, enseñar a trabajar en función de estas actividades, trabajo mucho con estas actividades y estoy de acuerdo que es muy positivo para lograr una mejor enseñanza (Docente 4).

El obstáculo mayor para implementar es el miedo, el tiempo y las excusas, los jóvenes aman jugar, es ideal para aprender y lograr los objetivos (Docente 6).

El modelo de enseñanza magistral tradicional ha demostrado generar pasividad y desmotivación en los estudiantes, así como dificultades en la aplicación práctica de conocimientos. Se requiere un cambio hacia métodos más participativos y lúdicos para mejorar el proceso educativo. Se reconoce la relevancia del juego no sólo para el desarrollo cognitivo, sino también para el desarrollo personal y social, así como para la comprensión del entorno y la cultura.

Las tecnologías son un aliado en la renovación, ellas facilitan la implementación de estrategias lúdicas y promueven un aprendizaje más interactivo, siendo apoyo para el equipo docente, que, a pesar de los beneficios evidentes de herramientas y estrategias, algunos muestran resistencia al cambio y prefieren mantenerse en prácticas tradicionales por temor a lo desconocido o por la percepción de limitaciones en ciertas áreas de estudio.

Se destaca la importancia de los roles, tanto del docente como del estudiante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El docente debe actuar como guía y facilitador, mientras que los estudiantes eligen y distribuyen roles conscientemente, participando activamente en su propio aprendizaje. Para esto es imperiosamente necesario llevar una planificación cuidadosa, con dinámicas, y estableciendo reglas fundamentales que ayuden a encaminar los objetivos trazados.

El desempeño docente tiene un impacto directo en el proceso y está muy asociado al éxito educativo de sus educandos. En este caso se observa una variedad de opiniones respecto a la eficacia y pertinencia de las estrategias lúdicas en el aula. Es importante y esperanzador identificar

que la mayoría valora positivamente su impacto en la motivación, concentración y comprensión mientras que, en un menor grado pero todavía existentes en los entornos educativos, algunos docentes expresan preocupaciones posibles sobre distracciones y falta de efectividad en ciertos contextos. Es fundamental que los docentes se adapten a las necesidades y preferencias de los estudiantes, diseñando actividades lúdicas equilibradas y supervisando adecuadamente su implementación para garantizar su efectividad. Y resaltar cómo no, la necesidad de la capacitación constante al equipo docente para poder enfrentar y aplicar con mayor seguridad las innovaciones que el mundo actual demanda en la formación académica.

La incorporación de estrategias lúdicas en el aula representa un desafío y una oportunidad para mejorar el proceso educativo. Si bien existe evidencia de sus beneficios también se debe abordar las resistencias al cambio y las preocupaciones. Es fundamental que se adopte un enfoque creativo en el uso de todas las herramientas disponibles en la actualidad, para obtener todo el potencial que la enseñanza lúdica presenta, promoviendo aprendizajes activos, significativos y poder cambiar la percepción de desatino y establecer firmemente que las actividades lúdicas en bachillerato, son una pertinencia desde la mirada del equipo docente.

NOTAS

1 El bachillerato, corresponde a los tres niveles superiores de educación secundaria. En Ecuador, a su vez, están divididos en Bachillerato en Ciencias y Bachillerato Técnico.

2 La Unidad Educativa Dr. Bruno Sánchez Carreño está ubicada en Portoviejo, provincia de Manabí, Ecuador. Es una institución estatal que cuenta con niveles secundarios básicos y de bachillerato.

3 Los docentes participaron de forma voluntaria, tienen entre 12 y 32 años de experiencia en el ejercicio profesional, en su mayoría es personal femenino y con el grado de Magister. Un agradecimiento especial al equipo docente por la colaboración en esta investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcedo, Y. A. (2020). Fundamentos filosóficos que resitúan el rol del docente como gestor lúdico-creativo en la enseñanza del inglés. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8 (2), 94-113.
- Anchundia, I. M. (2019). Desempeño docente y su influencia en el aprendizaje del estudiante del bachillerato en Manta. *Dominio de las Ciencias*, 5 (2), 819-835.
- Caballero, G. E. (2021). Las actividades lúdicas para el aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6 (4), 861-878.
- Cabezas, E. B., Molina, F. T. y Ricaurte, P. S. (2019). Estrategia Lúdica para enseñanza en estudiantes de Ingeniería. Caso práctico. *Revista Espacios*, 40 (15), 10.
- Calderón, E., Flores, F., Gallegos, L., De la Cruz, G., Ramírez, J. y Castañeda, R. (2023). Laboratorios de ciencias en el bachillerato: tecnologías digitales y adaptación docente. *Apertura Revista de Innovación Educativa*. 8(1), 00004.
- Calvo, P., y Gómez, M. D. C. (2018). Aprendizaje y juego a lo largo de Historia. *Revista hispanoamericana de historia de las ideas políticas y sociales*, (40), 23-31.
- Candela, Y. M. y Benavides, J. (2020). Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de básica superior. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 5 (3), 90-98. DOI: 10.33936/rehuso.v5i3.3194
- Castrillón, L. T. (2017). Los juegos y su rol en el aprendizaje de una lengua. *La tercera orilla*, (19),86-93.
- Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23 (2),255-272.
- Crespo, J. H. y Weise, C. (2021). Gestión y liderazgo del docente frente al proceso enseñanza-aprendizaje en el aula del bachillerato. *Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 5 (2), 358-375.

- De Xus, M. y López, M. (2022). *Entornos que capacitan: Intervención con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión*. Barcelona, España: Narcea.
- Díaz, J., Goig, R. y De-Juanas, Á. (2021). Espacios intergeneracionales de ocio y redes de apoyo social en jóvenes egresados del sistema de protección. *Psychology, Society & Education*, 13 (3), 39-53. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.06
- Domínguez, C. T. (2015). *La lúdica: una estrategia pedagógica depreciada*. Juárez, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Fernández, A., Juliano, M. D., López, C. M. y Martínez, N. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid, España: Síntesis.
- Fernández, A., Molina, V. y Oliveras, M. L. (2016). Estudio de una propuesta lúdica para la educación científica y matemática globalizada en infantil. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13 (2), 373-383.
- Flores, C. y Durán, A. (2022). Participación activa en clases. Factores que intervienen en la interacción de los estudiantes en clases online sincrónicas. *Información, cultura y sociedad*, (46), 129-142. DOI: 10.34096/ics.i46.11069
- García, D. y Corral, K. (2021). El microaprendizaje y su aporte en la habilidad de concentración en estudiantes de bachillerato. *Revista Innova Educación*, 3 (4), 28-39. DOI: 10.35622/j.rie.2021.04.002
- García, G. y Valarezo, O. (2023). La evaluación en matemática. Una correlación con los procesos de enseñanza. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4 (4), 367-378. DOI: 10.56712/latam.v4i4.1222
- González, C., Feito, I., González, M., Valdunciel, L., Álvarez, J. L. y Sarmiento, N. (2017). Modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la clase invertida: una experiencia de innovación docente en diferentes niveles educativos. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3 (2), 59-65. DOI: 10.22370/ieya.2017.3.2.700
- González, N. Y., Carnero, M. y Navarrete, Y. (2021). Lúdica y situación social del desarrollo. Una nueva mirada a la educación superior. *Revista universidad y sociedad*, 13 (3), 29-37.
- Gutiérrez, J., Gutiérrez Ríos, C. y Gutiérrez Ríos, J. (2018). Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje con un enfoque lúdico. *Revista de educación y desarrollo*, 45 (1), 37-46.
- Hernández, H. J., Villota, C. y Jiménez, J. A. (2021). Metodología lúdica para la enseñanza de la ingeniería de requisitos basada en esquemas preconceptuales. *Revista ELA*, 18 (35), 1-15. DOI: 10.24050/reia.v18i35.1394
- Jaimés, A. (2020). La Feria Lúdico-Pedagógica como espacio de reflexión curricular. *Formación universitaria*, 13 (4), 57-68. DOI: 10.4067/S0718-50062020000400057
- Martínez, G. (2017). Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (83), 252-277.
- Mendoza, E. Y., Murillo, G. y Morales, A. (2019). La enseñanza-aprendizaje en la educación superior: aportaciones desde neurodidáctica. *Didáctica y Educación*, 10 (2), 21-36.
- Nakayama, L., Olivieri, A. L. y Far, L. (2020). El despliegue de lo lúdico en jóvenes en contextos de encierro. *Revista Investiga+*, 3 (3), 180-196.
- Ortiz, P. E., Gonzáles, N. F., Núñez, R. D. y Insfrán, Á. G. (2021). Elementos distractores en el proceso de enseñanza aprendizaje virtual, en los alumnos del segundo curso de la carrera de Psicología y Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía, Filial San Estanislao, año 2021. *Revista científica de la Facultad de Filosofía*, 13 (2), 115-128.
- Patiño, O. L. (2023). *Estrategia didáctica en el aula para la inclusión social en niños y jóvenes con necesidades especiales, Chaparral-Tolima*. (Tesis de Pregrado). Universidad los Libertadores, Bogotá, Colombia.

- Pedraz, P. (2019). *Aprende jugando: Jugar: Una garantía de aprendizaje real*. Madrid, España: B de Blok.
- Piedra, S. E. (2018). Factores que aportan las actividades lúdicas en los contextos educativos. *Revista Cognosis*, 3 (2), 93-108. DOI: 10.33936/cognosis.v3i2.1211
- Posso, P., Sepúlveda, M., Navarro, N. y Laguna, C. E. (2015). La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. *Lúdica pedagógica*, (21), 163-174. DOI: 10.17227/01214128.21ludica163.174
- Quintanilla, N. Z. (2020). Estrategias lúdicas dirigidas a la enseñanza de la matemática a nivel de educación primaria. *Mérito-Revista de Educación*, 2 (6), 143-157. DOI: 10.33996/merito.v2i6.261
- Rivero, A., Martín, R., Solís, E., Azcárate, P. y Porlán, R. (2017). Cambio del conocimiento sobre la enseñanza de las ciencias de futuros maestros. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 35 (1), 29-52.
- Rodríguez, Y. (2017). El cuerpo y la lúdica: herramientas promisorias para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Sophia*, 13 (2), 46-52. DOI: 10.18634/sophiaj.13v.2i.740
- Serrano, J. J. (2018). Aprender física y química jugando con laboratorios virtuales. *Anales de Química de la RSEQ*, 114 (1), 40-40.
- Trovato, G. (2015). Aspectos lúdicos en la didáctica de la mediación lingüística y cultural para estudiantes de español L2: el juego de rol como actividad para fomentar la competencia pluricultural y el aprendizaje cooperativo. *Revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, (27), 13.
- Vasco, M. y Goig, R. M. (2020). Percepción de los educadores sociales sobre el ocio digital educativo para la inclusión de los jóvenes en dificultad social. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (36), 97-110. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.06
- Vasco, M., y Pérez, G. (2017). Ocio digital en los jóvenes en dificultad social. *Bordón: revista de pedagogía*, 69(2), 147-160.
- Velasco, E. R. (Ed). (2020). *Robótica pedagógica móvil y pensamiento computacional. Una propuesta de actividad lúdica*. Coyoacán, México: UNAM.
- Violante, R. (2018). Didáctica de la educación infantil. Reflexiones y propuestas. *Revista Senderos Pedagógicos*, 9 (9), 131-150. DOI: 10.53995/sp.v9i9.961
- Zambrano, M. L. (2020). Estrategia didáctica para mejorar la atención en clases en estudiantes de enseñanza secundaria. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 3 (6), 88-103. DOI: 10.33996/repsi.v3i6.36
- Zuloeta, K. y Cabrera, X. (2018). Lúdica en la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura para mejorar la atención y la concentración del estudiante de primaria. *Revista Científica Epistemia*, 2 (2), 57-64. DOI: 10.26495/re.v2i2.898

Recomposición libertaria y derecho a la educación¹

Libertarian Recomposing and the Right to Education

Guillermo Ramón Ruíz
Universidad de Buenos Aires, Consejo Nacional de
Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
gruiz@derecho.uba.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-412>

Recibido: 29 de abril de 2024

Aceptado: 7 de junio de 2024

RESUMEN:

En este artículo se analiza el proceso de recomposición libertaria que experimenta Argentina a partir del año 2023 y sus efectos sobre la educación pública. El objetivo es realizar una revisión conceptual. Se adopta una perspectiva metodológica cualitativa para comprender al libertarismo como corriente política. En primer lugar, se realiza una elucidación de libertario, para precisar su significado en términos políticos. En segundo lugar, se analizan las políticas de reconversión educativa derivadas de la moderna derecha en las décadas precedentes. A partir de ello se caracteriza a una de las propuestas del gobierno libertario argentino, el Programa de *Vouchers* Educativos, a la luz de sus antecedentes internacionales. Finalmente, se contrasta este programa de *vouchers* con el derecho a la educación y el marco normativo que posee la Argentina en la materia.

PALABRAS CLAVE: libertario, mercancía, vale educativo, derecho a la educación, Argentina.

ABSTRACT:

This article analyzes the libertarian process that Argentina is undergoing and its effects on public education. This began in December 2023. The objective is to carry out a conceptual review. A qualitative methodological perspective is adopted to understand libertarianism as a political current. Firstly, an explanation of libertarianism is carried out in order to clarify its meaning in political terms. Secondly, the educational reconversion policies derived from the modern right in the preceding decades are analyzed. On this basis, one of the proposals of the Argentine libertarian government, the Educational Voucher Program, is characterized according to its international antecedents. Finally, this voucher program is contrasted with the right to education and the normative framework that Argentina has in this matter.

KEYWORDS: libertarian, merchandise, vouchers, right to education, Argentina.

INTRODUCCIÓN

En la década de 1990, con la publicación de la obra *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la Universidad* (Paviglianiti, Nosiglia y Marquina, 1996), se puso en evidencia y profundizó una línea de indagación que daba cuenta de la profunda transformación política, social y económica que se evidenciaba en la Argentina en ese período y que tenía a la educación pública como un área objeto de reforma. Inspiradas en una célebre pintura de Paul Klee de 1922, para el título de ese libro, las autoras presentaban un profuso análisis jurídico normativo para caracterizar las políticas universitarias que el gobierno de Carlos Menem (1989-1999) ejecutaba y que precisamente *afectaban* a la autonomía de las universidades nacionales (que había conseguido jerarquía constitucional en 1994). Se hace esta referencia no sólo por inspirar el título de este trabajo, que refiere a una recomposición, sino para destacar una diferencia sustantiva entre lo que sucede en la Argentina a partir del inicio del gobierno libertario, en diciembre de 2023 y lo ocurrido treinta años atrás: la institucionalidad. Sin caer en una visión romántica de aquel período, no es menor la diferencia. Aquellas políticas universitarias fueron muy discutidas, constituyeron partes de proyectos de leyes, dieron lugar a debates parlamentarios y se consagraron en una ley, que fue cuestionada por la comunidad universitaria democrática. Todo lo cual, a su vez, dio lugar a la judicialización de la cuestión y a ulteriores enmiendas a dicha norma.²

En los meses posteriores a la asunción al poder del gobierno libertario de Javier Milei, con mucha celeridad, se inició un período en el cual es posible -desde el gobierno nacional- desmontar organismos del Estado, agredir e injuriar a particulares, y pregonar discursos falaces sobre la historia, sobre el presente, y también sobre la educación pública, sus instituciones y sus actores. Todo ello apoyado en una creencia -refutable- acerca del significado que tiene una victoria electoral en una segunda vuelta, que es entendida como un plebiscito que posibilitaría legitimar cualquier tipo de medidas.³ Se podría sostener que se ha iniciado un proceso de recomposición, de recambios y transformaciones del Estado y lo público. Se trataría de una recomposición libertaria que es antiestatista, que desregula, deslegitima lo normativo y pregonar una pseudo-libertad, que resulta anárquica dado que se propone abolir al Estado.

A la vez que libertario, el gobierno nacional resulta reaccionario con lo realizado en los años precedentes, con el estatismo que ha caracterizado a la Argentina. El rasgo reaccionario se manifiesta asimismo en sus discursos, en los cuales denuesta a la educación pública por el supuesto adoctrinamiento que realizaría. Por tomar algunos ejemplos se pueden mencionar la educación sexual integral en la educación obligatoria, la perspectiva de género (en la enseñanza) y el marxismo en las universidades, que son continuamente denunciados a través de calumnias y acusaciones infundadas hacia la comunidad educativa. Este continuo cuestionamiento conjuga estas posturas conservadoras con lo libertario. Es más, la idea misma de ideología parece inapropiada cuando se tilda a la perspectiva de género con dicho rótulo.⁴ Si se toma el *concepto total de ideología*, el que aporta Mannheim (1987), para hacer referencia a lo que en alemán se denomina cosmovisión (*Weltanschauung*), o sea que es posible sostener que el género no constituye una ideología. Según Mannheim, esta última refiere a los conceptos y las formas de pensar y experimentar la realidad que caracterizan a un amplio grupo de personas o una época, a aquello que resulta agradable a la razón.⁵

Por otro lado, este cuestionamiento resulta también claro en las expresiones que este grupo libertario esgrime sobre las universidades nacionales (UUNN). Se las ataca con un desconocimiento de su autonomía, la cual es diferente a la de los Estados provinciales, ya que ellas no están sujetas a la forma federal del Estado. Son ataques injustificados que demuestran falta de sapiencia sobre el control que ellas tienen (por ser creadas por leyes nacionales) por parte de la Auditoría General de la Nación, que es un organismo constitucional.⁶ Además, el gobierno

libertario parece desconocer que la educación de grado es gratuita en las universidades públicas porque así lo dispone el marco normativo argentino, por lo que el Estado tiene la obligación de sostenerlas.

Frente a este contexto de recomposición que afecta las políticas y los servicios públicos cabe preguntarse: ¿qué sucede en materia educativa? En los primeros seis meses posteriores a la asunción del gobierno nacional se han tomado medidas tales como el desfinanciamiento de las UUNN y del sistema científico tecnológico, la eliminación del Fondo Nacional del Incentivo Docente (FONID), la discontinuidad o reorientación (sin encuadre ni planificación) de políticas federales, como las desarrolladas por el Instituto Nacional de Formación Docente, y la creación de un programa de *vouchers* educativos, a pesar de que Argentina no contempla en su normativa el financiamiento a la demanda educativa. El panorama resultante es muy preocupante.

En este artículo se presenta un análisis de las características de esta recomposición y sus efectos sobre la educación pública. Se considera que, para intentar comprender este proyecto político, lo más apropiado sería evitar rótulos y lugares comunes. O sea, en lugar de descalificar a través de eslóganes cómodos que a veces evidencian confusiones, cabría precisar cómo se presenta este gobierno libertario para poder ubicar sus propuestas en el amplio abanico de corrientes diferentes como lo son: el liberalismo clásico, el neoconservadurismo, el neoliberalismo, la escuela austríaca, el libertarismo, entre otros. En consecuencia, en primer lugar se realiza una elucidación de *libertario*, para precisar su significado en términos políticos. Este análisis no pretende ser exhaustivo dado el poco tiempo que lleva en el poder el grupo gobernante en Argentina. En segundo lugar, se analizan las políticas de reconversión educativa derivadas de la moderna derecha en las cinco décadas precedentes. De esta forma, se podrá caracterizar a una de las propuestas sobresalientes del gobierno libertario: el Programa de *Vouchers* Educativos. Finalmente, se contrasta este último a la luz del derecho a la educación y del marco normativo que posee la Argentina en la materia.

ELUCIDACIONES: EVITAR ERRORES ERUDITOS

Francis Korn enseñaba e insistía en la importancia que tiene -en la investigación científica- la labor de elucidar para así evitar confusiones que ella denominaba *errores eruditos* (Korn, 2001). En ese sentido, aquí se proponen tres aproximaciones para comprender a esta recomposición libertaria para evitar confusiones conceptuales. La *primera* podría realizarse a partir de la ubicación de lo libertario en el idioma. O sea: ¿qué significa? Según la Real Academia Española (RAE), *libertario* es un adjetivo que refiere a defensa de la libertad absoluta y, por lo tanto, aboga la supresión de todo gobierno y de toda ley. Además, el diccionario de la RAE dice que es un sinónimo de *anarquista*.⁷ Al español la palabra ingresó desde el francés (Marín Silvestre, 2010). En ese idioma la expresión *libertaire* se utilizó para evadir el término *anarquista* por las prohibiciones existentes en Francia a finales del siglo XIX. A principios del siglo XX cuando *libertario* llegó al español, se generalizó como un adjetivo ubicado dentro del anarquismo.

En el idioma inglés su acepción es diferente debido a que la palabra *libertarian* comenzó a usarse para evitar decir *liberal*, que en el inglés estadounidense se asocia con la socialdemocracia europea. De esta forma se buscaba eliminar confusiones en el debate político de los Estados Unidos (EEUU) de mediados del siglo XX. Posteriormente, *libertarian* pasó a referirse al partidario del libertarismo (el cual será definido a continuación). Es así que el uso contemporáneo de *libertario*, es decir, relativo al libertarismo, proviene del inglés estadounidense, y que (al igual que el liberalismo) defiende la libertad individual, el libre mercado y la defensa de la propiedad privada. Precisamente, la *segunda aproximación* en esta tarea de elucidar el término libertario está en relación con el *libertarismo*, entendido como una doctrina o conjunto de ideas. Para ello, cabría profundizar en la distinción en sus orígenes entre la filosofía política y la economía. En este sentido, por un

lado, se podría decir que el libertarismo contemporáneo es una corriente política que posee antecedentes en la tradición del individualismo político, que tuvo como uno de sus primeros exponentes a John Locke (1632-1704) durante el siglo XVII (Woodcock, 1962; Kinsella, 2018). Esto a su vez dio origen a diferentes corrientes de pensamiento que nutrirían la Ilustración, entre las que sobresale el liberalismo, cuyo estudio excede los propósitos de este trabajo. Lo que se pretende aquí es identificar que el libertarismo contemporáneo tiene antecedentes comunes y estrechos con el liberalismo clásico. Ahora bien, se podría sostener que la separación entre el libertarismo y el liberalismo comenzó cuando este último comenzó a abandonar algunas de sus cláusulas individualistas extremas por ideas más socializantes o por un aumento de las atribuciones del Estado (Barry, 1986). En este sentido se podría ubicar a la obra de Emile Durkheim (1858-1917), quien para el caso educativo planteaba explícitamente que el único agente de la sociedad que podría llevar adelante la escolarización masiva de la primera infancia era el Estado, por representar el interés colectivo (Durkheim, 2013).

De todos modos, habría que hacer algunas precisiones más. En primer lugar, la palabra libertario (*libertarian*, en su acepción inglesa) como sinónimo de *individualista* en la filosofía política y que abarca a liberales clásicos, anarcoindividualistas y otros radicales de la libertad individual, tuvo como punto de demarcación la obra *Liberty and the Great Libertarians*, publicada en 1913 por Charles T. Sprading (1871-1959). Allí se encuentra un antecedente del uso de *libertario* como capitalista y liberal radical (Barry, 1986; Kinsella, 2018; Woodcock, 1962).

En segundo lugar, como se notó previamente, la palabra libertario ganó en significado y precisión al ser usada en reacción al uso en los EEUU de la palabra liberal (en el sentido de la socialdemocracia), durante el gobierno de Franklin Roosevelt (1933–1945). Fue desde entonces que *libertarian* se refiere al *individualismo pro-libre mercado*, en contraposición tanto con liberalismo moderno estadounidense (socialdemocracia europea) como con el liberalismo clásico (a lo Durkheim). Desde la década de 1970 se incrementó el uso de ambos términos en los debates políticos: *libertarian* (adjetivo) y *libertarianism* (sustantivo) asociados con la filosofía individualista extrema. Es dentro de este movimiento que se ubica la corriente anarco-capitalista y que en el español se puede también denominar como *anarquismo libertario*, a pesar de que -como se notó- para la RAE, anarquista y libertario son sinónimos.

Es en la economía donde se puede efectuar una *tercera aproximación*: la distinción entre los libertarios como una expresión dentro de la escuela austríaca de economía frente a los neoliberales, es decir, la llamada escuela de Chicago (Echarte Fernández, 2018). En principio, hay que destacar que los libertarios constituyen una corriente que reivindica los orígenes en la tradición liberal de la economía, y que toma como referentes a Adam Smith (1723-1790) y David Ricardo (1772-1823), sobre todo en lo que atañe a sus elementos más radicalmente individualistas y egoístas. También se vinculan con la escuela Manchester del liberalismo en economía (Rodríguez Braun, s/f). De todos modos, lo más interesante para esta tercera elucidación es ubicar a los libertarios contemporáneos en el marco de la escuela austríaca.

Esta última ha colaborado con la Escuela de Chicago en el diseño, promoción y aplicación de las políticas de ajuste estructural del Estado -durante las últimas décadas del siglo XX- en países latinoamericanos. También se ha conjugado con gobiernos neoconservadores en lo político como los de Ronald Reagan en los Estados Unidos (1981-1989) y de Margaret Thatcher en el Reino Unido (1979-1990).⁸ Todo lo cual ha dado lugar a procesos de recomposición de la moderna derecha (Offe, 1988; Finkel, 1990; Isuani, 1991; Stedman, 2012). Precisamente, como ejemplo de dicha recomposición de derecha, se encuentra la propuesta de los *vouchers* que fue pergeñada por una de los máximos exponentes de la Escuela de Chicago, Milton Friedman (1912-2006), pero fomentada también por gobiernos neoconservadores. Tal como se analizará posteriormente.

Los especialistas sostienen que no hay dos corrientes de economía más cercanas y a la vez más distintas que la Escuela de Chicago y la Escuela austriaca. Uno de los puntos que las diferencia es metodológico. Para la primera la economía es una ciencia: propone hipótesis y las somete a prueba empírica para testearlas y establecer explicaciones de carácter universal, que más adelante nueva evidencia podría eventualmente refutar. Esta escuela considera que los seres humanos se comportan como átomos y que por tanto existen en la economía regularidades o relaciones constantes que pueden medirse con validez estadística para realizar predicciones. Para los austriacos, en cambio, este enfoque no solo es equivocado, sino también peligroso. Pues si se considera que las personas tienen un comportamiento predecible, entonces, al igual que en las ciencias duras, los expertos podrían diseñar y controlar a voluntad las variables económicas desde el poder (Echarte Fernández, 2018; Kaiser, 2012).⁹

Es dentro de la Escuela austriaca que se ubican los libertarios. Ellos consideran a la libertad como el fundamento único de la vida social y reducen ésta a la *libertad económica*. Para este grupo, la libertad implica la ausencia de coacción externa y el disfrute privado de la vida y de la propiedad. La igualdad formal es admitida siempre que favorezca la libertad de mercado. A la vez, se rechaza toda forma de intervención estatal que intente corregir la desigualdad, ya que ello constituye una intromisión violenta. El sistema de mercado es natural y armónico, no precisa de la intervención del mercado político. Esto explica su enfrentamiento con las instituciones del Estado de Bienestar, con el keynesianismo y los bancos centrales, con los sindicatos y los movimientos sociales (Echarte Fernández, 2018; Kinsella, 2018; Murray, 1997). Consecuentemente, los libertarios sostienen:

- en su versión minianarquista, una propuesta de Estado mínimo, que se limite a garantizar la propiedad y la seguridad;
- en su versión anarcocapitalista, la abolición completa del Estado y de sus instituciones.

De este modo, se puede ubicar al *libertarismo anarco-capitalista* como una corriente del liberalismo económico dentro de la Escuela austriaca que propone la eliminación del Estado sobre la base de algunos principios fundamentales como (Murray, 1997):

- la propiedad privada;
- el principio de no agresión: se considera violencia tanto la existencia de impuestos, como el robo o el fraude; esta paridad entre los impuestos y dos delitos (robo y fraude) se debe que en los tres casos se viola la propiedad privada del individuo; existe así una concepción del Estado como un ente perjudicial para el individuo, es visto como un agente que monopoliza la violencia lo cual le permite obtener ingresos de manera agresiva;
- la ley y el orden: para este grupo en una sociedad de libre mercado hay empresas que pueden brindar servicios de justicia y de seguridad interior.

Dentro de los libertarios anarco-capitalistas se destacó Murray Rothbard (1926-1995), quien logró hacer de esta corriente económica de la Escuela austriaca un movimiento político (Murray, 1997). Este movimiento hizo pie en la política contemporánea estadounidense, con un discurso orientado hacia los hombres blancos de las clases empobrecidas. Rothbard sentó las bases de un programa basado en el combate al Estado, a la Reserva Federal, a las políticas impositivas, a la criminalidad, a las políticas de afirmación (como se denominan en los EEUU a las políticas de discriminación positiva), a las políticas migratorias y a la política exterior. Esto, a su vez, se combinó con una estrategia efectiva: ocupar el Estado por la vía electoral para desde allí proceder al desmantelamiento radical de todas las formas de lo común (Echarte Fernández, 2018), o sea de todo aquello que había sido promovido por el liberalismo clásico desde el siglo XVIII en el mundo occidental.

Es a partir de estas tres aproximaciones presentadas que podría pues ubicarse a lo libertario como una corriente política derivada del individualismo extremo y de la Escuela austriaca de economía.

En particular, el libertarismo en su versión anarco-capitalista se distingue por tratarse de un movimiento político extremista en cuanto al rol del Estado, ya que postula su abolición y la autorregulación social a través del mercado. A esta orientación política adscribe explícitamente el Presidente de Argentina, Javier Milei, que inició su mandato el 10 de diciembre de 2023.

LA EDUCACIÓN COMO MERCANCÍA

Como ha sido estudiado en numerosas investigaciones, en las últimas décadas del siglo XX se generalizaron políticas de reformas del Estado, no en el sentido extremista perseguido por Murray Rothbard y sus seguidores, pero ciertamente desde posturas de la moderna derecha, a partir de las cuales se ha criticado a las instituciones del Estado social. Particularmente se cuestionó a los derechos sociales por su alto costo, es decir, por constituir una carga costada con impuestos, que a su vez los constituía en un factor de desinversión. Esa recomposición de la moderna derecha ha postulado la restauración de los derechos de propiedad y de las libertades de mercado, con el propósito de desguazar los elementos igualitarios del Estado social. En este sentido, los *servicios públicos*¹⁰ fueron redefinidos en sus funciones y alcances y -entre ellos- la educación fue reformada como parte de procesos de reforma del Estado (Ruiz, 2020). Consecuentemente, se han promovido nuevas formas de financiamiento de la educación pública, que ha sido redefinida, no como un derecho sino como una *mercancía*,¹¹ lo cual demuestra la diferencia entre el liberalismo clásico y el neoliberalismo en esta materia.

Como consecuencia, se han generado e intensificado políticas de privatización educativa, las cuales conforman un fenómeno global. La privatización educativa tiende a cristalizarse en el plano de la prestación o de la financiación. Hay diferentes formas de conceptualizarla (Verger, Moschetti y Fontdevila, 2020). Una está dada por el concepto de alianzas público-privada (APP) que intenta captar el carácter gradual de los procesos de privatización en la educación. Estas alianzas abarcan una amplia gama de políticas que implican un contrato entre el Estado y el sector privado, en el cual el erario financia el servicio y un actor privado asume la responsabilidad de su prestación. Es posible distinguir tres tipos principales de políticas dentro de las APP (Verger, Fontdevila y Zancajo, 2016):

- Escuelas *charter*: obtienen una licencia o permiso (*chárter*) del Estado, pero las gestionan por entidades o asociaciones privadas, por un tiempo determinado de tiempo. Estas escuelas gozan de mayor autonomía que las escuelas públicas. Se financian con fondos públicos a través de un sistema de pago por estudiante matriculado.
- Colegios concertados/subsidiados/contratados: se trata de escuelas privadas a las que el Estado financia de forma parcial o total en lo que atañe a los gastos que requieren para su funcionamiento.
- *Vouchers*: Los colegios privados reciben financiación pública a través de bonos o cheques que reciben las familias/estudiantes. Luego se profundizará sobre ellos.

Una segunda conceptualización es la planteada por Ball y Youdell (2008), que han diferenciado entre formas exógenas y endógenas de privatización de la educación. La privatización endógena es una privatización encubierta y puede producirse de la privatización exógena. Es decir, se trata de la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público funcione como una empresa comercial. Incluye políticas tales como: la elección de escuelas; la entrega de *vouchers* para elegir las; el financiamiento por resultados; la competencia entre escuelas; el pago por mérito a los docentes (o sea la flexibilización laboral del sector). La privatización exógena implica la apertura de los servicios de la educación a la participación del sector privado y con ello se habilita a prestar el servicio a: fondos de inversión; fundaciones y

organizaciones filantrópicas; *think tanks*; corporaciones mercantiles globales (estas últimas con mayor presencia luego de la pandemia del COVID 19).

Por último, cabe señalar que, si bien privatización y mercantilización no son sinónimos, tienden a estar muy vinculados. La mayoría de los procesos de privatización conducen a la generación de dinámicas de mercado en los sistemas educativos (la promoción de la elección de escuela, la competencia escolar para atraer a usuarios: estudiantes, familias, docentes). Por defecto, una mayor presencia de proveedores privados en un sistema escolar crea un entorno propicio para las lógicas de mercado y las prácticas competitivas (Verger *et al*, 2020; Whitty *et al*, 1999).

En función de la anterior, es posible sostener que el *Programa de Asistencia Vouchers Educativos* constituye una política del gobierno argentino tendiente a la privatización, aunque lo creado no constituye un modelo de *vouchers* en sentido estricto.¹² A lo que hay que agregar que los *vouchers* tampoco han sido exitosos. Cabría pues analizar sus orígenes.

Tal como se notó previamente, los *vouchers* surgieron a partir de la obra de uno de los economistas más influyentes del siglo XX, quien pertenecía a la Escuela de Chicago: Milton Friedman (1912-2006). En su obra de 1955, *The Role of Government in Education*, sentó las bases del cheque o bono escolar (*voucher*) y la libre elección de las escuelas por parte de las familias. Además, Friedman cuestionaba la obligatoriedad escolar, ya que si bien consideraba necesaria la alfabetización para garantizar la estabilidad de las sociedades democráticas, sostenía que la obligatoriedad escolar no era necesaria para alcanzar ese mínimo de cultura general. Criticaba la ineficiencia del sistema público de educación por ser un monopolio cuasi-socialista, burocrático, ineficiente y costoso. Ante esto sugería reducir drásticamente el rol del Estado en la oferta del servicio y favorecer la iniciativa privada mediante escuelas acreditadas, que podían ser gestionadas por empresas con o sin fines de lucro. El Estado sólo debía fijar estándares mínimos para que las instituciones escolares los cumplieran, y financiaría la educación por medio de cheques/bonos que entregaría las familias, las que los utilizarían para elegir la mejor institución escolar para sus hijos. En sus trabajos de 1973 (*Selling schooling like groceries*) y 2005 (*The Promise of Vouchers*), Friedman no solo mantuvo sus críticas al rol del Estado, sino que profundizó su apuesta al cheque/bono escolar a través de modelos complementarios del tradicional (tales como: *Programas de crédito fiscal para becas*; *Cuentas de ahorro para la educación*).

El desarrollo intelectual y las políticas públicas derivadas de esta corriente -iniciada por Friedman- generaron amplios debates, en ámbitos académicos y políticos, por los cuales el histórico patrón de *intervención sobre la oferta* (a través del financiamiento para favorecer la expansión de los sistemas educativos públicos) fue cuestionado. La propuesta superadora era el *incentivo a la demanda*. Los promotores de esta concepción consideraban que a través de *vouchers* se evitaría la ineficiencia y se daría más poder a las personas para que ellas pudiesen tomar sus mejores decisiones en materia de elección de las opciones educativas, en un mercado desregulado. Así, al transferir el poder de elección (y de administración de los recursos) a los clientes de los servicios educativos, el sistema escolar pasaría a ser más dependiente de las demandas de su clientela.

Como resultado, en el modelo de *vouchers*, las escuelas reciben financiación pública en función del número de estudiantes matriculados; ello da lugar a una fórmula muy competitiva en la cual el financiamiento sigue a la demanda. El dinero del cheque del estudiante¹³ y su capacidad de elección lleva a que pueda comprar su educación en escuelas públicas o privadas. Éstas, a su vez, tratan de captar a quienes tienen más méritos y para ello se esfuerzan por presentar los currículos más atractivos y también por contratar al profesorado más capacitado. Las escuelas y sus proyectos curriculares se vuelven bienes privados, mercancías. Así, la competencia del mercado se constituye en el organizador del servicio educativo. Esta forma de financiamiento a la demanda garantizaría la libertad de elección y contribuiría a elevar la calidad, al estimular la competencia -entre escuelas

privadas y estatales- para captar a la matrícula y al profesorado más meritorio. El supuesto (no probado) es que por la competencia entre estudiantes y entre instituciones aumenta la calidad en la educación. Sin embargo, cabría preguntarse si la educación debería verse como una mercancía, en cuya generación los productores tienen que superarse unos a otros... en realidad, podría postularse que las innovaciones educativas (que no constituyen secretos comerciales) tendrían que probarse y, si resultasen eficaces, podrían generalizarse a otras las escuelas, con el apoyo y auspicio del Estado.

El incentivo a la demanda a través de *vouchers* fue ensayado en pocos países. Diversas investigaciones -incluso de Organismos Internacionales financieros- han demostrado que los resultados no fueron los esperados (Boeskens, 2016; Ladd, 2002; Moschetti, Fontdevila y Verger, 2019; OCDE, 2017; Verger *et al*, 2016). Al contrario, al aumentar la capacidad de elección de las familias, se genera un efecto contrario a la distribución equitativa de los estudiantes, lo cual se debe a sus diferentes orígenes socioeconómicos. Es decir, las familias con más recursos pueden usar los *vouchers* con mayores ventajas y acceder a circuitos educativos más meritorios; con lo que aumenta las desigualdades y segregaciones escolares (Waslander, Pater y van der Weide, 2010). En la actualidad ningún país se orienta en esa dirección ya que no han demostrado ni la efectividad ni eficacia prevista. Entonces: ¿qué sentido tiene crear un programa de *vouchers* en Argentina?

EL PROGRAMA DE *VOUCHERS* DEL GOBIERNO LIBERTARIO A LA LUZ DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

En la norma de creación del programa argentino de *vouchers* hay dos cuestiones para tener en cuenta¹⁴:

- 1) La resolución ministerial dispone que se otorgará una prestación a las familias cuyos hijos asisten a instituciones educativas privadas (de los niveles inicial, primario y secundario), con al menos un 75% de aporte estatal. Es decir, el propósito competitivo del *voucher* aquí es reemplazo por un doble subsidio al sector privado ya que tanto la demanda (las familias) como la oferta (las escuelas) reciben fondos públicos. Esto en un contexto donde no se prevén políticas integrales para el fortalecimiento de la educación pública -de gestión estatal- que incluyan mejoras los salarios de los docentes ni de algunas sus prestaciones, como los comedores escolares.
- 2) La denominación del programa con la palabra inglesa *voucher*. ¿Por qué llamar así a un programa ministerial de un país hispanoparlante? Esta denominación denota una marca ideológica que demuestra la orientación de la política pública que se ensaya de forma arbitraria, sin acuerdos, hasta improvisada ya que carece de diagnósticos, en un país con un sistema educativo descentralizado y con un Consejo Federal de Educación, en el cual deberían acordarse las políticas educativas. Con este señalamiento no se niega que las políticas públicas tengan orientaciones ideológicas. Sin duda las tienen, en función de las orientaciones de los gobiernos que las diseñan e implementan. Los problemas surgen cuando no son lógicas sino meramente ideológicas.

Es más, cabría preguntarse si es constitucional este modelo en Argentina. Lo primero a destacar para responder a esta pregunta es que lo que convierte a un derecho en fundamental es su estructura igualitaria. A diferencia de un privilegio que es exclusivo, selectivo y alienable, los derechos fundamentales aspiran a proteger intereses que son generalizables, o sea, inclusivos e inalienables y, consecuentemente, persiguen la igual dignidad de las personas (Ferrajoli *et al*, 2009; Pisarello, 2007). Desde esta perspectiva, se interpreta que todos los derechos (sociales, civiles, políticos, culturales, económicos y ambientales) son instrumentos indispensables para otorgar un contenido material real a la libertad humana en las esferas privada y pública. Los derechos

fundamentales son derechos complejos, ya que son tanto prestacionales como negativos, en parte costosos, individuales, pero también colectivos. Lo importante es no contraponer los derechos sociales con los individuales sino cuestionar la privatización de los derechos sociales, o sea, contraponer los derechos humanos (DDHH), que son generalizables, frente a los privilegios que son excluyentes (Pisarello, 2007). Es decir, es un contrasentido contraponer el derecho a la educación con la libertad de pensamiento.

Lo segundo que se puede decir es que todas las personas tienen derecho a la educación porque las capacidades para comprender y actuar en el mundo son esenciales para la vida humana (Ruiz, 2020). Aquí se destaca, al mencionar a *todas las personas*, el principio de igualdad, como base de los DDHH, y no sólo en su acepción formal sino también material y de reconocimiento (Aldao y Clérico, 2019). En el siglo XX, luego de la finalización de la Segunda Guerra Mundial, la educación pasó a integrar el derecho internacional de los derechos humanos y como consecuencia se generaron obligaciones estatales para garantizar su ejercicio. Esto llevó a percibir a los sistemas escolares nacionales (que constituyen uno de los legados del liberalismo político clásico) como los indicadores más visibles de este derecho humano. Por eso, diferentes sectores y organismos internacionales proponen la expansión de la educación escolar, con proclamas igualadoras que resultan muy consensuadas en todos los países.

Lo tercero a tener en cuenta es que en el derecho internacional de los derechos humanos se define al contenido del derecho a la educación en función de algunos componentes, tales como el derecho a aprender como objetivo de la educación; el derecho al aprendizaje permanente; el derecho a una educación gratuita y de calidad; el derecho a una educación equitativa e inclusiva; el derecho a participar en la vida educativa; el derecho a la educación pública; el derecho a las libertades educativas; la educación no debe reducirse a la escolarización; el derecho a la seguridad en educación (Naciones Unidas, 2023). A la vez, entre las obligaciones jurídicas para hacer efectivo el derecho a la educación se destaca su financiamiento como una obligación legal en virtud del derecho internacional, así como la regulación de los actores del sector privado. El derecho a la educación es concebido -desde el enfoque de DDHH-¹⁵ como la columna vertebral para el replanteamiento de los modelos educativos contemporáneos, sobre todo a la luz de los efectos que dejó la pandemia. Este derecho debe estar en el centro de todas las reflexiones que conduzcan a un nuevo contrato social en materia de educación a escala local, nacional e internacional.

Lo cuarto -que resulta central para responder la pregunta de esta sección (y que se puede extender al conjunto de políticas sectoriales del gobierno libertario)- es que en la Argentina la educación tiene un alto reconocimiento constitucional como derecho humano, lo cual surge de un análisis de las cláusulas constitucionales y de los Instrumentos Internacionales de Derechos Humanos (IIDDHH) que tienen jerarquía constitucional. Si bien estas normas habilitan distintas opciones de políticas educativas, también demarcan un ámbito de lo legalmente factible e invalidan todas las propuestas que se ubiquen por fuera de las bases constitucionales. Tanto el Preámbulo como los artículos 14 y 75 incisos 17, 19, 22, 23, reconocen a la educación como un derecho individual, social, político, económico y cultural cuyos sujetos titulares son todas las personas y colectivos que habitan el país. A este grupo de normas se puede sumar el artículo 5° de la Constitución por el principio de garantía federal que obliga al gobierno nacional a garantizar la prestación del servicio educativo de los Estados provinciales (Scioscioli, 2015).

A la vez hay que tener en cuenta el impacto -sobre el derecho local- del derecho internacional de los derechos humanos a partir de la reforma constitucional de 1994.¹⁶ La educación como derecho humano es incluida en la mayoría de los IIDDHH que poseen jerarquía constitucional y además ello ha sido receptado por la legislación nacional aprobada con posterioridad a la reforma constitucional (principalmente ello se evidencia en el artículo 1° de la Ley 26206, Ley de Educación

Nacional, así como en la Ley 26150, de Educación Sexual Integral). En este punto dos cláusulas constitucionales resultan destacables: los incisos 19 y 23 del artículo 75. El primero, en su tercer párrafo, especifica una serie de contenidos del derecho a la educación, dado que corresponde al Estado federal: “Sancionar leyes... que aseguren la responsabilidad indelegable del Estado... la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales”. Existe pues un mandato relativo a la centralidad que tiene la educación como derecho y al rol del Estado para garantizar su ejercicio; su responsabilidad sobre la educación pública estatal no puede delegarse. Asimismo, se coloca a la autonomía universitaria como un principio rector para evitar que la intervención del poder político en las instituciones superiores de enseñanza (es decir, las resguarda de un potencial adoctrinamiento).

Por su parte, el inciso 23 del mismo artículo establece -en su primer párrafo- que el Estado nacional debe:

Legislar y promover *medidas de acción positiva* que garanticen la *igualdad real de oportunidades* y de trato, y el pleno goce y *ejercicio de los derechos* reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, *en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad* (lo destacado es propio).

Este inciso da lugar a un diagnóstico constitucional y a un constitucionalismo que llama a denunciar y a eliminar la opresión. En este sentido, Aldao y Clérico (2021) sostienen la necesidad de una interpretación integrada del inciso 23 del artículo 75 con otras cláusulas constitucionales, en la medida en que este inciso otorga centralidad a la desigualdad material, en sus aspectos culturales, sociales, de género, entre otros. Es por ello que el Estado debe adoptar una perspectiva de diagnóstico permanente sobre la desigualdad de hecho que experimentan diferentes colectivos que viven en situaciones de múltiples pobreza. Precisamente, el mandato constitucional derivado de esta cláusula implica que, para que colectivos desaventajados puedan ejercer de forma efectiva de los derechos, el Estado tiene que llevar adelante medidas de acción positiva para permitirles salir de esa situación. Ello supone “un empezar a hacer positivo, con lo que la norma se viola si se: i) omite totalmente, ii) retrocede arbitrariamente sobre lo hecho, o si, iii) lo hecho por acción es insuficiente o defectuoso” (Clérico y Aldao, 2019, p. 1209). Esto permite sostener que en los incisos 22 y 23 del artículo 75 se conforma un bloque de constitucionalidad y convencionalidad que demarca claramente a la educación como derecho humano, a la que se refiere el inciso 19 del mismo artículo, así como el propio artículo 14 de la Constitución argentina.

Además, en función del *principio de progresividad* y de la regla de *prohibición de inacción y de regresión*, derivadas de los IIDDHH incluidos en la Constitución argentina, el Estado no puede desentenderse de la educación, ni mucho menos retroceder arbitrariamente en relación con los reconocimientos constitucionales o legales ya logrados. La gratuidad, la obligatoriedad escolar, la libertad académica, la autonomía universitaria, la educación sexual integral, los valores democráticos, entre otros, conforman el contenido del derecho a la educación en el país, y generan responsabilidades estatales para garantizar su ejercicio, por lo que es posible concluir que el Programa de *Vouchers* Educativos resulta inválido, así como cualquier propuesta de mercantilización educativa.

A la luz de lo efectuado en estos meses por el gobierno nacional, se impone una *resistencia constitucional* frente a una recomposición libertaria que tiene propuestas extemporáneas, desconceptuadas y legalmente inválidas. Al contrario de los discursos de los exponentes de las corrientes libertarias, y de las derechas en general, no todas las personas ocupan una posición en la sociedad en función de su mérito o responsabilidad. Esto lo sostuvieron los liberales clásicos,

quienes se pregonaban un progreso basado en la libertad y la igualdad (se puede pensar en la cláusula del progreso-artículo 75, inciso 18 de la Constitución o en el globo de la bandera de Brasil). Asimismo, existen condiciones materiales de privación que se originan en la estructura social desigual que afectan lo que las personas pueden hacer desde su primera infancia. Por consiguiente, es necesario asegurar una igualdad de oportunidades real en el marco de un *proceso dinámico de igualación*. Es preciso atender las desigualdades sociales de manera permanente desde el Estado ya que “el reparto se desequilibra constantemente” (Aranguren, 1994, p. 436). En consecuencia, el desmantelamiento de la educación pública estatal, por medio del desfinanciamiento de las UUNN o del FONID, así como la privatización de su prestación a través de *vouchers*, contribuyen a la degradación de las funciones democratizadoras del Estado dado que debilitan su eficacia vinculante al concebir a la educación como una mercancía. La desigualdad social generada por favorecer la desigualdad educativa puede dar lugar *nuevas formas de absolutismo de mercado*, incompatibles con el sistema de DDHH vigente en Argentina.

En suma, es necesario pensar que en una sociedad democrática se debe asegurar que su población cuente con las condiciones materiales y simbólicas para poder tener experiencias valiosas en sus vidas. Ello supone que el Estado asegure a cada persona los prerrequisitos para que logren esas experiencias valiosas vitales, por lo que los marcos normativos deben garantizar las libertades básicas (de expresión, de pensamiento, de religión, de participación política) y recursos suficientes, que incluyan la alimentación saludable, la vivienda, el agua, el salario, entre otros, que permitan a las personas a través de la educación, el trabajo, el arte, realizar una amplia gama de finalidades sociales y culturales. La alta normatividad que tiene el derecho a la educación en Argentina es un avance de los cuarenta años de democracia, aunque también existía en la Constitución histórica y en las acciones que el Estado argentino llevó adelante desde su conformación. Esta normatividad genera un conjunto de obligaciones que el gobierno de turno debe respetar porque es la misma Constitución nacional que hace que una persona sea presidente, jueza, legisladora, la que genera obligaciones para garantizar el ejercicio de los DDHH y la promoción de un proceso dinámico de igualación social. El modelo económico de mercado que reconoce la Constitución argentina, debe estar orientado a la satisfacción del sistema de derechos previstos en ella (que incluye de manera indivisible e interdependiente los derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales), lo cual no admite la idea de un Estado ausente. Esto no está sujeto a negociación. No es cuestión de opinión. La educación es un derecho humano. Punto.

NOTAS

1 Agradezco los comentarios de María Laura Clérico (UBA-CONICET) relativas al impacto del derecho internacional de los derechos humanos en el derecho local; y a María José Zubieta (New York University) por su generosidad para facilitar mi acceso a bibliografía sobre libertarismo publicada en los EEUU.

2 La Ley 24521 fue aprobada en agosto de 1995, como Ley de Educación Superior, e incluyó el arancelamiento de los estudios de grado universitario, así como la instalación de mecanismos de evaluación y de acreditación de la calidad, que cercenaban la autonomía (Ruiz y Cardinaux, 2010; Álvarez, 2023). La Ley sigue vigente, pero ha tenido diversas enmiendas (leyes 25573, 25754, 26002, 26206, 27204) que, entre otras cuestiones, eliminaron el arancelamiento y prohibieron la mercantilización de la educación superior.

3 Como ejemplo se encuentran las normas dictadas por el Poder Ejecutivo Nacional a partir del 10 de diciembre de 2023: DNU-2023-8-APN-PET -modifica a la Ley de Ministerios- (10/12/2023), DNU-2023-70-APN-PTE (20/12/2023) y el Mensaje N°7/2023 que encuadra el proyecto de *Ley de Bases y Puntos de Partida para la Libertad de los Argentinos* (27/12/2023); todas incluyen disposiciones sobre la educación.

4 El libro *Sex and Gender* (Stoller, 1968) en gran medida dio inicio a los debates y estudios sociológicos, antropológicos, psicológicos y filosóficos sobre el género. En dichos estudios convergieron primeramente tres términos: sexo, género y diferencia entre los sexos, enmarcados en un contexto filosófico y político de la década

de 1960 en el cual se comenzaba a constatar que el físico de los sexos es un soporte de identificación, individual y colectiva, para hombres y mujeres, y que la crítica de las adscripciones sexuales requería de nuevas terminologías. Por otra parte, se podría decir -muy sintéticamente- que el *feminismo* es un movimiento intelectual que plasma esta evolución política y filosófica en relación con los estudios de género.

5 El autor diferencia entre una concepción particular de ideología y una total. La primera refleja lo dicho por Marx: las ideas y posturas son una representación engañosa de una situación, una distorsión de cómo realmente están las cosas (Mannheim, 1987).

6 Lo cual no quiere decir que no sea necesario revisar, perfeccionar y planificar el control que efectúa la Auditoría General de la Nación.

Por otro lado, hay que resaltar que las actividades académicas e institucionales de las UUNN están sujetas al control periódico que realiza la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

7 Véase al respecto el Diccionario de la RAE en línea: <https://dle.rae.es/libertario>.

8 Al respecto véase, entre otros: Apple, 2012; Offe, 1988; Paviglianiti, 1991; Vior, Rodríguez y Mas Rocha, 2016; Whitty, Power y Halpin, 1999.

9 Eso llevó a Friedrich von Hayek (1899-1992) a considerar al libro de Friedman de 1953, *Ensayos sobre economía positiva*, tan peligroso como el libro de John Keynes, publicado en 1936, *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero* (Echarte Fernández, 2018).

10 Los servicios públicos resultan difíciles de definir, pero se pueden establecer las siguientes características:

- brindan una prestación obligatoria, que tiene continuidad y que presenta regularidad (se presta en función de reglas preestablecidas)

- deben cumplir con el requisito de igualdad, en el trato y en las oportunidades reales

- deben ser general, o sea alcanzar a todas las personas (disponibilidad y asequibilidad).

11 Las mercancías generan beneficios y utilidades que son apropiados exclusivamente por el individuo que las consume y para ello paga un precio en el mercado. Ellas se ajustan al principio de exclusión.

12 Resolución del Ministerio de Capital Humano de Argentina N° 61, publicada en el Boletín Oficial de Argentina el día 21 de marzo de 2024.

13 Friedman es muy claro en este sentido cuando sostiene: “los vales irían a los padres, no a las escuelas” (Friedman y Friedman, 1980, p. 228).

14 La Resolución N° 61/2024 del Ministerio de Capital Humano fue completada por otra, la N° 90/2024, con fecha del 4 de abril, que incluye el reglamento del programa de *vouchers* (contiene 22 artículos de procedimiento para la inscripción, obtención y evaluación). Allí se evidencia la impericia en el manejo de la técnica de elaboración de normas jurídicas: se creó un programa no contemplado en la normativa vigente en Argentina desde 1960, para la regulación del sector educativo privado; que tampoco es un *voucher*, y que es reglamentado tres semanas posteriores a su creación.

15 La Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos definió al *enfoque de derechos* como el marco conceptual para el desarrollo humano que, desde el punto de vista normativo, se basa en normas internacionales de derechos humanos y, desde la perspectiva operacional, se orienta a su promoción y protección (Abramovich, 2004).

16 Dicha reforma constitucional del año 1994 dio origen a un bloque normativo armónico, homogéneo y de igual jerarquía que sirve de parámetro de constitucionalidad de todo el sistema normativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovich, V. (2004). *Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo de América Latina*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL.
- Aldao, M. y Clérico, L. (2019). La igualdad “reformada”: la igualdad “des-marcada”. En N. Cardinaux y L. Clérico (Comps.). *Formación de jueces: su adecuación a un modelo de sociedad igualitaria* (pp. 193-216). Buenos Aires, Argentina: EUDEBA – Facultad de Derecho de la UBA.
- Aldao, M. y Clérico, L. (2021). Autonomía Hora Cero. Artículo 19 (Autonomía) Ramal artículo 75 Inciso 23 CN (Desigualdades). En S. Alvarez, R. Gargarella, J. Iosa, (Coords.). *Autonomía y Constitución. El artículo 19 de la Constitución Nacional en debate(s)/pp.*. Santa Fe, Argentina: Rubinzal Culzoni.

- Alvarez, G. (2023). *Misión cumplida. Cómo la Reforma Universitaria llegó a la Constitución Nacional*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Apple, M. (2012). *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Aranguren, J. L. (1994). *Ética. Volumen 2*. Madrid, España: Trotta.
- Ball, S. J. y Youdell, B. (2008). *La privatización encubierta de la educación pública*. Londres, Gran Bretaña: Instituto de Educación de la Universidad de Londres.
- Barry, N. (1986). *On Classical Liberalism and Libertarianism*. Nueva York, Estados Unidos: Palgrave Macmillan.
- Boeskens, L. (2016). Regulating Publicly Funded Private Schools: A Literature Review on Equity and Effectiveness. *OECD Education Working Papers* (147) DOI: <https://doi.org/10.1787/5jln6jcg80r4-en>.
- Clérico, L. y Aldao, M. (2019). Situación de mayor vulnerabilidad el fallo “García” sobre haberes previsionales y el carácter multidimensional del art. 75, inc. 23, CN: luces y sombras. *Revista Derecho del Trabajo*, XXIX (5), 1208-1236.
- Durkheim, E. (2013). *Educación y sociología*. Barcelona, España: Península.
- Echarte Fernández, M. A. (2018). La escuela austríaca y la escuela de Chicago: un análisis comparativo de sus fundamentos y propuestas. *Revista Europea de Economía Política*, XV (2), 315-337.
- Ferrajoli, L., Baccelli, L., Bovero, M., Guastini, R., Jori, M., Pintore, A., Vitale, E. y Zolo, D. (2009). *Los fundamentos de los derechos fundamentales*. Madrid, España: Trotta.
- Finkel, S. (1990). Crisis de acumulación y respuesta educativa de la “Nueva Derecha”. *Revista de AGCE*, VIII (14), 7-21.
- Friedman, M. (1955). The Role of Government in Education. En Robert A. Solo (Ed.), *Economics and the Public Interest*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Trustees of Rutgers College. Recuperado de <https://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEEFriedmanRoleOfGovtable.pdf>
- Friedman, M. (23 de septiembre de 1973). Selling schooling like groceries. *The New York Times*. Recuperado de <https://www.nytimes.com/1973/09/23/archives/the-voucher-idea-selling-schooling-like-groceries-vouchers-a-sort.html>
- Friedman, M. (5 de diciembre de 2005). The Promise of Vouchers. *The Wall Street Journal*. Recuperado de <https://www.wsj.com/articles/SB113374845791113764>
- Friedman, M. y Friedman, R. (1980). *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*. Ciudad de México, México: Grijaldo.
- Isuani, E. A. (1991). Bismarck o Keynes ¿quién es el culpable? En E. A. Isuani, R. Lo Vuolo y E. Tenti Fanfani (Comps.) *Estado benefactor. Crisis de un paradigma* (s/pp.). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Kaiser, A. (7 de agosto de 2012). Viena versus Chicago. *El Mercurio*. Recuperado de <https://www.elojodigital.com/contenido/11150-viena-versus-chicago>
- Kinsella, S. (2018). El origen del «libertarismo». *Mises Wire*. Mises Institute. Austrian Economics, Freedom, and Peace. Recuperado de <https://mises.org/es/mises-wire/el-origen-del-libertarismo>
- Korn, F. (2001). Lo científico de las ciencias sociales. En *Anales de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires* (pp. 59-70). Tomo XXXV (1). Buenos Aires, Argentina: Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires.
- Ladd, H. (2002). School Vouchers: A Critical View. *Journal of Economic Perspectives*, 16 (4), 3-24.
- Mannheim, K. (1987). *Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Marín Silvestre, D. (2010). *Anarquistas. Un siglo de movimiento libertario en España*. Barcelona, España: Ariel.

- Moschetti, M., Fontdevila, C. y Verger, A. (2019). Políticas, procesos y trayectorias de privatización educativa en Latinoamérica. *Educ. Pesqui.*, 45. <https://doi.org/10.1590/S1678-463420194187870>
- Murray, C. (1997). *What It Means to be a Libertarian: A Personal Interpretation*. Nueva York, Estados Unidos: Broadway.
- Naciones Unidas (2023). *Afianzar el derecho a la educación: avances y obstáculos críticos*. Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Farida Shaheed. Nueva York, Estados Unidos: Organización de las Naciones Unidas.
- OCDE (2017). *School choice and school vouchers: An OECD perspective*. París, Francia: OCDE.
- Offe, C. (1988). *Contradicciones del Estado del bienestar*. Buenos Aires, Argentina: Alianza.
- Paviglianiti, N. (1991). *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina de los '90*. Buenos Aires, Argentina: Coquena.
- Paviglianiti, N., Marquina, M. y Nosiglia, M. C. (1996). *Recomposición neoconservadora lugar afectado: la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Pisarello, G. (2007). *Los derechos sociales y sus garantías. Elementos para una reconstrucción*. Madrid, España: Trotta.
- Rodríguez Braun, C. (s/f). *La escuela de Manchester y la cuestión colonial. Una nota*. s/d.
- Ruiz, G. R. (Dir.) (2020). *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Ruiz, G. y Cardinaux, N. (2010). *La autonomía universitaria. Definiciones normativas y jurisprudenciales en clave histórica y actual*. Buenos Aires, Argentina: La Ley.
- Scioscioli, S. (2015). *El derecho a la educación como derecho fundamental. Implicancias y alcances en el contexto de un Estado Federal*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Sprading, Ch. (1913). *Liberty and the Great Libertarians*. Los Angeles, Estados Unidos: Ludwig Von Mises Institute.
- Stedman, J. D. (2012). *Masters of the Universe. Hayek, Friedman, and the Birth of Neoliberal Politics*. Princeton, Estados Unidos: Princeton University Press.
- Stoller, R. (1968). *Sex and Gender: The Development of Masculinity and Femininity*. Londres, Gran Bretaña: Routledge.
- Verger, A., Moschetti, M. y Fontdevila, C. (2020). How and why Policy Design Matters: Understanding the Diverging effects of Public-Private Partnerships in Education. *Comparative Education*, 56(2), 278-303.
- Verger, A., Fontdevila, C. y Zancajo, A. (2016). *The Privatization of Education. A Political Economy of Global Education Reform*. Nueva York, Estados Unidos: Teachers College Press.
- Vior, S., Rodríguez, L. y Mas Rocha, S. M. (2016). *Evaluación, calidad y escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires (1992-2013)*. Luján, Argentina: EdUnLu.
- Waslander, S., Pater, C. & van der Weide, M. (2010). Markets in Education: An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education, *OECD Education Working Papers* (52), DOI: <https://doi.org/10.1787/5km4pskmmkr27-en>.
- Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1999). *La escuela, el Estado y el mercado*. Madrid, España: Morata.
- Woodcock, G. (1962). *Anarchism: A History Of Libertarian Ideas And Movements*. Cleveland, Estados Unidos: The World Publishing Company.

